

مباحث لغوية (7)

تجارب تعليم اللغة العربية

في أوروبا : عرض وتقويم

تأليف :

د. بشير العبيدي
أ.د. مارك فان مول
د. وليد بن صالح الخليفة
د. عبدالملك الزروم
د. سيبستيان مايزل
د. خالد حسين أبو عمشة

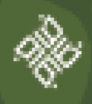
تحرير :

د. بدر بن ناصر الجبر



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا ، عرض وتقويم



مباحث لغوية ٧

تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا

عرض وتقويم

تأليف :

د. بشير العبيدي
د. وليد بن صالح الخليفة
د. سيبستيان مايزل
أ.د. مارك فان مول
د. عبدالملك الزوم
د. خالد حسين أبو عمشة

تحرير:

د. بدر بن ناصر الجبر



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ⓒ مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
العبيدي ، بشير
تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا ، عرض وتقويم . / بشير العبيدي وآخرون. -
الرياض ، ١٤٣٦هـ
٢٩٢ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم (مباحث لغوية ؛ ٧)
ردمك ٠- ٦ - ٩٠٦٢٦ - ٦٠٣ - ٩٧٨
١- اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بها) ٢- التعليم- أوروبا
أ.العنوان ب- السلسلة
ديوي ٤١٨،٢٤ ١٤٣٦/٣٣٣٤

الطبعة الأولى
١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

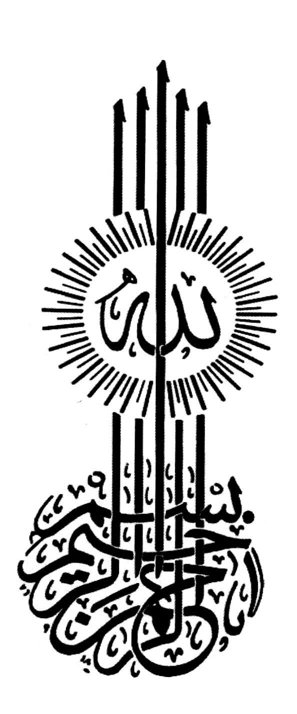
سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف :

د.عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتٍ يقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانـة العامـة أن تشيد بجهد السـادة المؤلفين، وجهد محـرر الكتاب، ومديـر هـذا المشروع العلمي علـى ما تفضلوا به مـن التزام علمـي لا يستغرب من مثلهـم، وقـد ترك المركـز للمحرر مساحة واسعـة من الحرية في اختيـار الباحثين ووضـع الخطة العلمية - بالتشـاور مع المركز -؛ سعيـاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركـز بالضرورة، ولكنها من جملـة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمـع العلمـي وللمعنيين بالشأن اللغـوي لتداول الرأي ، وتعميـق النظر، ونلفت انتبـاه القـارئ الكـريم إلى أن ترتيب أسمـاء المؤلفين على الغـلاف موافق لترتيب أبحاثهـم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التـي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكـر والتقديـر الوافـر لمعـالي وزيـر التعليم المشـرف العام علـى المركز، الـذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويـة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعـوة موجّهة لجميـع المختصين والمهتمـين بتكثيف الجهود نحـو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلق الله محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن للغة العربية أثراً مشاهداً في بناء النهضة العلمية الأوروبية؛ حيث أفاد علماؤها من علوم المسلمين في الطب والفلسفة والرياضيات والكيمياء والفلك، ولها فضل لا يُنكر في حفظِ التراث اليوناني؛ ولأجل ذلك تأسست في طليطلة أول كلية للترجمة عام ١١٣٠م برعاية الأسقف ريموند، وقرر مجمع فيينا المنعقد عام ١٣١١م إنشاء دروس للغة العربية في روما وباريس وبولونيا وأكسفورد، وفي عام ١٥٣٠م بدأ (معهد القراء الملكيين) في عهد الملك فرانسو بتخصيص دروس للغة العربية[1].

وإن اختيار موضوع هذا الإصدار الموسوم بـ(تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقويم) ليكتسب أهميته بالنظر إلى الإقبال الكبير والاهتمام المتزايد في كافة بلدان أوروبا على تعليم اللغة العربية، فهناك ما يزيد على خمسة عشر مليون مواطنٍ عربي مقيم وأوروبي من أصل عربي جلّهم يتشوَّفُ إلى تعلم اللغة العربية التي يعدونها عاملاً أساسياً في حفاظهم على هويتهم الإسلامية، وتواصلهم مع ثقافتهم الأصلية. وتعلّم اللغة العربية له أثره في توثيق الصلات، وفي تعزيز العلاقات التجارية والاقتصادية بين الدول العربية والأوربية، وفي تشجيع الحوار بين الحضارات والديانات، وفي تقوية العمل الدبلوماسي الأوروبي العربي المشترك، وهو أحد عوامل الاندماج والتكامل بين الثقافات الأوروبية والشعوب.

---

(١) انظر: فيليب دي طرازي: تاريخ اللغة العربية في أوروبا، مؤسسة هنداوي، القاهرة، ط ٢٠١٢م، ص ١٠، ١٦، ود. محمد المقداد: تاريخ الدراسات العربية في فرنسا، سلسلة الكتب الثقافية لعالم المعرفة، الكويت، ط ١٩٩٢م، ص٧٧.

وللكتابة حول هذا الموضوع في هذا الإصدار أهداف كثيرة، أبرزها:

- دراسة واقع اللغة العربية في أوروبا، والظروف التي تعيشها، والوقوف على الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية فيها.
- الاطلاع على تجارب المؤسسات والمراكز والجامعات في مجال تعليم اللغة العربية وعرضها، وتقويمها، واقتراح البدائل الملائمة في ذلك.
- تطوير الطرائق والإستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة العربية في أوروبا.
- البحث عن سبل تطوير اللغة العربية في أوروبا، وفتح آفاق البحث والدراسة أمام المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.
- دراسة الصعوبات والتحديات التي تواجه اللغة العربية في أوروبا، والإسهام في إيجاد حلول لها.

ولما كُلّفت من مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية بمهمة التحرير والإشراف على هذا الإصدار ارتأيت أن تكون جلُّ مباحث هذا الإصدار عن عرض التجارب والخبرات في تعليم اللغة العربية وتقويمها من عدة دول أوروبية؛ وذلك لتكوين فكرة أوسع ورؤية أشمل عن اللغة العربية فيها من حيث تاريخها وواقعها ومناهجها ومشكلاتها وآفاق تطويرها، واختير لذلك أربعة باحثين وهم:

١. د. وليد صالح الخليفة للحديث عن: (تجربة تعليم اللغة العربية في إسبانيا: عرض وتقويم).
٢. د. سباستيان مايزل (Sebastian Maisel) للحديث عن: (تجربة تعليم اللغة العربية في ألمانيا: عرض وتقويم).
٣. أ. د. مارك فان مول (Mark van mol) للحديث عن: (تجربة تعليم اللغة العربية في بلجيكا: عرض وتقويم).
٤. د. عبد الملك الزوم للحديث عن: (مناهج تعليم اللغة العربية بين النظريات المتطورة والتقليدية: التجربة الفرنسية).

ونظراً لأهمية المناهج التعليمية وتأثيرها المباشر على المنظومة التعليمية فقد شارك د. بشير العبيدي في الكتابة عن: (مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا: المشكلات والحلول).

وانطلاقاً من أهمية الإطار المرجعي الأوروبي المشترك والضرورة الملحة لإدراج اللغة العربية ضمن هذا الإطار بعد استيفائها للشروط والآليات حسب المواصفات الأوروبية فقد كُلِّف د. خالد حسين أبو عمشة ليكتب في البحث السادس حول: (سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك).

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على أفضاله وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذين أسعدوني باستجابتهم الكريمة، وأقدم للأستاذ خالد بن أحمد الرفاعي (مدير المشروع)، وللدكتور عبد الله بن صالح الوشمي (الأمين العام للمركز) خالصَ الشكر وصادق الدعاء بأن ينفع بجهدهم، ويبارك لهم فيه.

كما لا أنسى أن أشيد بالجهود التي يبذلها مركز الملك عبد الله في خدمة اللغة العربية، وإسهامه بدعمها وتعليمها، واهتمامه بها في أنحاء العالم، وعنايته بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات واللقاءات وحلقات النقاش، وتواصله المثمر مع الجامعات والمراكز الدولية في تحقيق هذه الغاية النبيلة وهي خدمة اللغة العربية.

وبالله أستعين في ذلك كله، وإليه أرغب في العصمة من الزلل في القول العمل، وهو حسبي ونعم الوكيل.

المحرِّر
د. بدر بن ناصر الجبر
عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية
(الرياض)

البحث الأول

مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا:
المشكلات والحلول

د. بشير العبيدي(*)

(*) - رئيس المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية.
- كاتب ومحاضر ومحلل في مجال حوار الثقافات.
- باحث في جامعة السوربون في باريس، في مجال اللغة والتفكير لدى المواطنين الأوروبيين المنحدرين من أصول عربية.
- حاصل على جائزة الإبداع الثانية في مسابقة عبد الله عبد الغني العالمية للإبداع الفكري.

توطئة

أهمية العربية في الفضاء الأوروبي :

مع دخول البشرية في عصر مجتمعات المعرفة، وثورة الاتصال وانتشار شبكة المعلومات في كل مكان، صار تعلم اللغات الأجنبية أمرا حتميا لمن أراد أن يتواصل مع بقية مجتمعات العالم. كما أن التسابق الدولي لترويج اللغات وهيمنتها على الفضاء المعرفي لم يعد خافيا. من أجل ذلك، تُمثِّل دراسة واقع تعليم اللغة العربية في أوروبا ومختلف المناهج والطرق المستخدمة جزءًا لا غنى عنه في إطار مشروعِ النهوض الشامل بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتحاول هذه الورقة أن تكون خريطة طريق تتضمَّن شرحاً لتحديات هذا الموضوع، وبياناً لمُسوِّغاته العلمية والثقافية، وللمُشكلات المختلفة المرتبطة بها، مع بيان طرق حلِّها في المدى المنظور والمستقبلي.

ولا بد من رسم ملامح الإشكالية التي من شأنها أن تساعد على تفكيك الموضوع، وذلك عبر منهجيّة دقيقة تنتقل من الأسباب إلى النتائج، وتتقيَّد بالقواعد المُتعارَف عليها في التحليل والاستنتاج.

ويُمكِن تشخيص الواقع المشار إليه بالاعتماد على قاعدة مُعطيات واسعة تشمل مسألتين مركزيّتَين :

المسألة الأولى : متعلقة بواقع الاندماج في المجتمعات الأوروبية بهدَف التفاعُل اللازم لتحقيق الذات من خلال العمل وما يُلازمه من حقوق وواجبات، ولقد أصبح استقرار العرب والمسلمين في الفضاء الجغرافي الأوروبي واقعا غير قابل للنكران أو للتراجع.

المسألـة الثانيـة : اتجاه المسلمين الأوروبيين إلى الحفاظ على الثقافة الأصلية العربية الإسلامية التي تضمن تماسُك الذات وتوازُنها اللازِمَين لإثبات وجودها في الوسط الاجتماعي والحضاري الجديد، ولقد اتضح للجميع أن الحفاظ على اللغة العربية هو مطلب ملح لكل المسلمين، سواء للمواطنين من أصل عربي، أو للمسلمين من أصل أعجمي.

ينجم عن هاتَين المسألتين مشروعان مُتوازيان يُشكّلان رؤية أغلب المهتمين بقضية تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعلُّم اللغة الأمّ لبلد المواطنة أو الإقامة وإتقانها وهو شرط ضروري أول، وتعلُّم اللغة العربية بصفتها لغة الانتماء الديني أو الثقافي أو الحضاري وهو إثراء للفضاء الأوروبي المتعدد اللغات، وتمثل اللغة العربية طبعا لُغة الرافد الحضاري العربي الإسلامي.

من هنا، نعتبر العربية بمثابة الخلية الجذعية للثقافة الأصلية التي على أساسها تتشكل الشخصية الأوروبية ذات المنبت العربي الإسلامي، ولا يمكن لنبتة أن تنشأ في محضن إذا كانت مقطوعة الجذور أو مبتورة الأصول.

كيف يتم تعليم العربية في الفضاء الأوروبي[1] ؟

يتيسَّر تعليم وتعلُّم لُغة بلد المواطنة أو اللغة الأمّ بوسائل المؤسَّسات الحكومية الأوروبية التي تهدف إلى تحقيق الاندماج. أمَّا تعليم اللغة العربية، فَيتوزَّع بين المؤسَّسات الرّسمية في كلّ دولة من دُوَل أوروبا، والمؤسَّسات الخاصّة والجمعيات التي يقوم عليها عرب ومسلمون (من معاهد، ومدارس، وجمعيات، ومراكز إسلامية). وتعليم اللسان العربي في المؤسَّسات الحكومية الأوروبية هو تعليم غير إلزامي، بل هو اختياري، ويأتي ترتيب اختيار العربية في البلدان الأوروبية التي تسمح بالعربية

(١) شرح الدكتور أحمد الدبابي، الباحث الجامعي أهم مرجعيات التعليم الخاص باللغة العربية في فرنسا في مقالة له منشورة في موقع المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية، على الرابط التالي:
http://europarabic.org/wp-content/uploads/201301//teaching_arabic.pdf

بصفتها لغة اختيارية، في المرحلة ما قبل الجامعية، في نسَق اللغات الحيّة الأولى والثانية والثالثة، وتُدرَّس العربية في الجامعات الأوروبية ضمن نوعين من الفروع:

- فروع عامّة تتضمّن موادّها التدريسية علم الأصوات، والنحو، والترجمة، وعربية الأعمال، والصحافة، والمبادئ الأولى للأدب العربي القديم والحديث، وتاريخ الحضارة الإسلامية، واللهجات (المغربية، والمشرقيّة، والمصريّة).
- فروع تخصّصية كالترجمة حيث تكون العربية واحدةً من عدّة لُغات أجنبية يُشتغَل على مُصطلحاتها في مجال مُعيَّن (السياسة والاقتصاد، القطاع المصرفي، الصيرفة الإسلامية، التسويق... الخ).

أما في المجال الخاص، فيتوزّع تعليم اللغة العربية بين مؤسَّسات خاصّة ربحية وغير ربحية، بعضها يقتصر على تعليم الكبار من أجانب، وعرب ومسلمين عرب وغير عرَب، وبعضها يقتصر على تعليم الصغار، وبعضها يُعلِّم الصِّغار والكبار.

ولكنَّ هذا التعليم الذي يُراعي رغبات المُتعلِّمين وأغراضهم من تعلُّم اللغة العربية لا يخضع لمنظور موحَّد، وليست له مرجعية تربوية مُحدَّدة، ممّا يُراكِم المصاعب المنهجية والتأهيلية والتعليمية على السواء، وهذا هو موضوع الورقة البحثية التي نحن بصددها.

ومن أجل فهم هذه الإشكالية، يجدر أن نفهم الإطار الزماني والمكاني والإنساني الخاص بهذا النوع من التعليم في أوروبا، مع تفكيك الإشكاليات المترتبة عن تعدد أنماط الحضور العربي الإسلامي وتأثير ذلك في الجوانب المتعلقة بتعدد المناهج والطرق المستخدمة، وما يسببه ذلك من إشكاليات.

الفصل الأول

العربيّة في العالم وفي أوروبا، وتعدّد المناهج التّعليميّة والتعلّميّة.

مكانة العربية بين اللغات العالمية

منذ فجر التاريخ الإنساني، تبذل الدول والمجتمعات البشرية والحضارات المختلفة كل غالٍ ونفيسٍ من أجل جعل ألسنتها هي المهيمنة في المقام الأول من حيث عدد المستخدمين، في محيطها وفي العالم، ذلك أنه كلما كانت لغة قوم أوسع انتشارا، كان التأثير الحضاري والثقافي والاقتصادي والعقائدي لأولئك القوم تبعا لذلك، حتى إنه أهل الدراسات اللغوية المقارنة تكلموا عن وجود ما سمّوه لغات "عمالقة وأقزام"[(١)]. ورغم أن القرآن الكريم نصّ على أن اختلاف الألسن والألوان من آيات اللّه تعالى في الكون[(٢)]، مما يؤسس لاحترام التعدد والتنوع اللغوي عند البشر، فإن الهيمنة اللغوية كانت وما تزال جوهر السيادة ومظهرها الأبرز بين الشعوب. ذلك أنه من امتلك هيمنة اللسان، فقد امتلك، أو كاد، زمام فكر الإنسان.

أمّا عن اللسان العربي، فقد استمرت العربية على مدى قرون طويلة لغة حضارة حاضنة للتنوع الثقافي، - ولسان تواصل -إنساني وإبداعي على جميع المستويات، ولقد كان اللسان العربي الفصيح هو اللسان العالمي الأول المستخدم في العلوم والمعارف طيلة الحقبة المعروفة عند الغربيين بالقرون الوسطى [(٣)]، يشهد بذلك الخصوم قبل الأصدقاء، نظرا لما كان للمكتبات الكبرى ولبيوت الحكمة في

---

(١) هارمان (هارلد) : "تاريخ اللغات ومستقبلها عالم بابلي"، ترجمة سامي شمعون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة قطر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦، ص ١١٣ وما يليها.

(٢) "وَمِنْ آيَاتِه خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ" الروم : ٢٢.

(٣) الحسني (سليم) : "ألف اختراع واختراع" مؤسسة العلوم والتكنولوجيا والحضارة، المملكة المتحدة، سنة ٢٠٠٥

بغـداد والقيروان وقرطبة وغيرها من المدن العربية من أصداء، حتى أنه عُرف عن بعض أبناء النبلاء وبطانة الحكّام والأمراء في البلاد الأوروبية، أنهم كانوا يتباهون بينهم بإجادة اللغة العربية، ويسافرون إلى البلاد الأندلسية لتعلم العربية.

ورغـم كل العراقيل المعاصرة التي تعترض سبيل انتشـار اللسان العربي، فإن العربيـة تواصـل توسعهـا في أنحاء العـالم في الوقت الراهن، خاصـة في ظل وجود تعـداد سكاني يبلغ مليارا ونصف مليار من المسلمين. ولولا الظروف العامة الصعبة وانتشار الاضطرابات السياسية المزمنـة والإهمال السائد في أغلب البلاد الناطقة بالعربيـة، لمـا كان من شك في أن العربية ربما كانـت في وضع أفضل بكثير مما هي عليـه في هذا الزمان. وبحسب العديـد من الدراسات والإحصائيـات، فإن اللسان العربـي في الوقت الراهن هو في ترتيب عالمي يـتراوح بين الرابع أو الخامس[١]، في تنافس مباشر مع اللغة الإسبانية، من حيث عدد المستخدمين كلغة أولى، وذلك وفق مـا ورد من إحصائيات متعددة ومتقاربة [٢]، مـن منشورات مختلفة لمنظمة الأمم المتحدة وجامعة الدول العربية. إلا أنه بالنظر إلى الفارق الكبير في عدد مستخدمي العربيـة كلغة ثانيـة في العالم الإسلامي، فمـن باب الموضوعيـة والإنصاف ترتيب العربيـة في المرتبة الرابعة عالميا، بدل الإسبانيـة. وننوّه هنا إلى أن الترتيب العالمي المعتمـد هو من حيث عدد المستخدمـين لكل لسان كلغة أولى، لكـن العدد التقريبي للمستخدمين، سواء بصفتها لغة أمّ أو بصفتها لغة ثانية أو ثالثة لا يحوز على اتفاق جـلّ الدارسـين والمتخصصـين. إلا أن أغلب الأرقام المنشورة تتفـق في العموم على الترتيـب المبين في الجدول التالي، رغم عدم الاتفاق على عدد ملايين المستخدمين، بحسب المصادر:

(١) ماركو(ريتشارد) (Richard Marcoux)، تقرير المرصد السكاني الإحصائي للفضاء الفرنكوفوني l’Observatoire démographique etstatistique de l’espace francophone ODSEF، ص11. منشورات الموقع الشبكي للمرصد على الرابط التالي :
http://www.francophonie.org/IMG/pdf/espaces_linguistiques.pdf

(2) ()League of Arab States, Arab Countries, Figures and Indicators,Second Edition, 2010.

جدول رقم ١

ترتيب انتشار اللغات في العالم

ترتيب	اللغة	مستخدمة لغة أولى (مليون)	مستخدمة لغة ثانية (مليون)	مجموع المستخدمين (مليون)
٠١	الماندارية الصينية	٨٧٥	___	٨٧٥
٠٢	الهندية النبالية	٣٧٠	٣٠٠	٦٧٠
٠٣	الإنجليزية	٣٦٠	٩٠٠	١٢٦٠
٠٤	العربية	٣٥٢	٥٤٠	٨٩٢
٠٥	الإسبانية	٣٥٠	٧٠	٤٢٠
٠٦	المالوية	٢٦٠	___	٢٦٠
٠٧	البرتغالية	٢٠٣	___	٢٠٣
٠٨	الفرنسية	٢٠٠	٣٠٠	٥٠٠
٠٩	البنغالية	١٨٥	___	١٨٥
١٠	الروسية	١٧٠	١٢٢	٢٩٢
١١	اليابانية	١٢٢	___	١٢٢
١٢	الألمانية	١٢٠	٩٠	٢١٠
١٣	البنجابية	٩٠	___	٩٠
١٤	الجافانية	٧٦	___	٧٦
١٥	الإيطالية	٧٠	٥٥	١٢٥

المصدر: جمعت الإحصائيات من مصادر متعددة ومتقاربة [١].

ووفق منشورات جامعة الدول العربية [٢]، فإن اللغة العربية مستخدمة في

(1) Weber(George) : « the Word's 10Most Influential Languages", AATF National Bulletin, Vol. 24, No. 3 (January 1999) بالموقع:
https://www.frenchteachers.org/bulletin/articles/promote/advocacy/useful/toplanguages.pdf

(2) League of Arab States, Arab Countries, Figures and Indicators,Second Edition, 2010.

الوقت الحالي من طرف ٣٥٢ مليون شخص في العالم، بما يمثل حوالي ٥،٢ ٪من عدد سكان الأرض، ونسبة مهمة بالنظر إلى عدد اللغات البالغ حوالي ستة آلاف لغة في العالم، أغلبها ينقرض لفائدة لغات أوروبية.

إلا أن الأرقام لا ينبغي أن تخفي الواقع الإنساني المتسم بالتنوع والتعدد والاختلاف. فكما توجد اختلافات داخل البلاد العربية ذاتها، فإن الحضور العربي الإسلامي في أوروبا يتسم هو الآخر بتنوع كبير، تفسره أسباب ذاتية وموضوعية.

تعدد أنماط الحضور العربي الإسلامي في أوروبا :

إن العناية الخاصة بالفضاء الأوروبي تكتسي أهمية بالغة، نظرا لكون الحضور العربي الإسلامي في أوروبا يمثل ظاهرة تاريخية فريدة من نوعها في إطار العلاقة بين المسلمين والغربيين. فعلى طول الفترات التاريخية الماضية، كانت العلاقة الأوروبية الإسلامية تشوبها الحروب والصراعات والمواجهات بين الحضارتين، إلى أن جاءت حقبة الاستعمار المباشر، وما نتج عنها من هجرة عدد كبير من العرب والمسلمين للاستقرار النهائي في الفضاء الأوروبي.

ولأن المناهج التعليمية في حقيقتها هي انعكاس للبيئة وللفهم وللسياق التاريخي والجغرافي لواضعي تلك المناهج وتطبيقها، فإنه من الضروري التذكير بأهم العناصر المكونة للحضور العربي الإسلامي في أوروبا، من أجل فهم الأسباب العميقة لتعدد مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها، حريّ بنا إذن أن نفكك طبيعة الحضور العربي الإسلامي في أنحاء أوروبا، من خلال النقاط التالية:

أولا : في المجموع العام للمسلمين المتواجدين في الأراضي الأوروبية، سواء تلك البلاد المنضوية في إطار الاتحاد الأوروبي أو خارجه، يبلغ عدد المسلمين المعنيين مباشرة بتعليم اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية حوالي ثلاثين مليونا من المسلمين، بما فيهم مسلمي البوسنة والهرسك و ألبانيا، وأتراك ألمانيا. أما هجرة العرب

مـن الوطن العربي والعـالم الإسلامي إلى أوروبا، فقد كانت وفيرة ومتنوعة جدا في مصادرها الجغرافية[1] في فترة متأخرة تاريخيا، خاصة بعد انتهاء فترة الاستعمار المباشـر، ثم انتقل المهاجرون من وضع الجاليات، إلى وضع المواطنة الكاملة، وغير خـاف أن الانتقال الجغرافي من حيز معرفي عربي إسلامـي إلى حيز غربي بثقافة مادية ذات مدار علماني، غير ديني قد أحدث رجة نفسية ومعرفية مدويّة لدى أبناء العرب والمسلمين المهاجرين بمختلف فئاتهم.

ثانيـا: يعاني المسلمـون والعرب في أوروبا من صورة نمطيـة سلبية، وذلك من أثـر الجهل المـزدوج بالمرجعيتـين الغربية والعربية علـى السـواء، زادت من حدته وسائـل الإعلام التي تتناول الأحداث العالميـة بانحياز واضح ضد العرب والمسلمين وثقافتهـم، إضافة إلى الجهل المركب الذي اتسمـت به المفاهيم المختلفة سواء لدى أبناء العرب المهاجرين أو لدى الغربيين أنفسهم .

ثالثـا: سببـت المشـاكل الاقتصاديـة والاجتماعية ضعف الاندمـاج المجتمعي والانكفـاء على الذات. فمن أكبر ما يعانيه أبناء العـرب المهاجرين مشكلة البطالة ومـا تؤدي إليه مـن تعميق الفجوة مع المجتمعـات الغربية. فالبطالـة اليوم تضرب الكثير من المجتمعات الغربية، ويعتبر أبناء المهاجرين العرب من الفئات الهشة التي تتأثر مباشرة بالتقلبات الاقتصادية نظرا لكون الذين ينجون من البطالة هم عادة أصحاب الشهادات العليا والتخصصات ذات التركز العالي للمعارف والمهارات، أو أبناء الفئات الاجتماعية التي ترث عن آبائها الإمكانيات المادية الوفيرة .

رابعـا: ما زالت الدول الأصلية للمهاجريـن تمارس دورا أساسيا في التأثير في المواطنـين الأوروبيـين من أصول عربيـة وإسلامية. ويتضح ذلـك بجلاء من خلال إرسـال البعثات والأساتذة والمعلمـين والأئمة والمؤطرين، مع توفـير كتب ومقررات

---

(١) المسـلمون الأوروبيـون ينحـدرون مـن أكـثر من خمسـين جنسـية مختلفـة، غالبيتهم مـن المغرب العربي ومن تركيا وإفريقيا وآسيا .

ومناهـج، من أجل العناية بالمهاجرين والحفاظ على حسّ الانتماء لديهم، وذلك لأسباب ثقافية أو اقتصادية أو سياسية. فبعض دول المغرب العربي تستفيد من مليارات التحويل المالي للعمال المهاجرين وأبنائهم، وتحرص أشد الحرص على عودة هؤلاء المهاجرين إلى بلدانهم الأصلية. من هنا، كان من ضمن المناهج والمقررات المستعملة في أوروبا، وجود اتجاه لدى عدد من البلدان الأصلية في ترويج مناهجها ومقرراتها الدراسية في أوساط مهاجريها في الخارج، مع ما ينتج عن ذلك من آثار معرفية وثقافية.

خامسا: على الرغم من كل الصعوبات السالف ذكرها، فإن الحضور العربي الإسلامي في أوروبا يمثل رهانا حقيقيا على المستوى التاريخي. فهذا الحضور هو فرصة نادرة من أجل الانتقال بالتواجد في الغرب من صراع تغلب وقهر إلى نمط جديد قوامه التنافس على قيم الفضيلة والخير، بالمعيار الإنساني. وهي كذلك فرصة من أجل الإسهام في الحد من سلبيات المادية المفرطة كما تظهر اليوم جليا في عصر ما بعد الحداثة، وذلك عبر قيام العرب والمسلمين بأعمال محددة تسهم في إضفاء بعد إنساني على المادية الغربية والحد من جموحها. كما أن تواجد كل هذا العدد من العرب والمسلمين يمكن استثماره بذكاء من أجل مساعدة الوطن العربي في جهوده التنموية خاصة على المستوى العلمي، عن طريق حركة مدروسة للترجمة والنقل بعناية فائقة في سبيل نشر العلوم والتقنيات والمعارف والقيم والفنون الرفيعة بين الوطن العربي والعالم الغربي.

أما على المستوى اللغوي الثقافي، ونظرا لتعدد اللهجات المحكية داخل أوساط العرب المهاجرين، فمن الرّهانات الممكنة أن تصبح اللغة العربية الفصيحة هي اللغة التواصلية الأساسية لجميع أبناء المهاجرين العرب والمسلمين، خاصة في ظل تعدّد لغوي أوروبي يفوق الثلاثين لغة. فربما تضمحل اللهجات وتتلاشى مع السنين شيئا فشيئا، وتبقى العربية هي لغة التواصل بين المسلمين الأوربيين، وهذا

سيدعم مطلبا لاعتراف باللغة العربية ضمن اللغات الأوروبية. وعن طريق اللغة والثقافة، ستكون المناسبة سانحة لمزيد تعريف الغربيين في أوروبا بحقيقة الثقافة العربية الإسلامية وبجوهر الرسالة التي يحملها الدين الإسلامي، رسالة الرحمة والعدل(١).

تعدد مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها بتعدد المرجعيات وأنماط الحضور العربي الإسلامي في أوروبا :

يخضع تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى تعدد المرجعيات. ولقد مرّ هذا التعليم بمراحل مختلفة تبعا لتلك المرجعيات المتعددة.

فتوجد مناهج تستند إلى المرجعية الثقافية. فمثقفو أوروبا وساستها يدركون جيدا أن العربية لغة حاملة لإرث ثقافي ثري يتسم ببعد إنساني، إذ حملت العربية الكثير من ثمرات الثقافة اليونانية واللاتينية وأثرتها، وقد مرت المعارف المنقولة عبر المؤلفات العربية إلى الغرب عبر الترجمات اللاتينية والرومانية، وساهمت بدور فعّال في التطور العلمي لعصر النهضة، بل كانت هذه اللغة أداة أساسية في تشكيل الفكر العلمي الأوروبي وفي إثرائه.

كما توجد مناهج تستند إلى المرجعية التاريخية، بالنظر إلى كون اللسان العربي كان ضمن اللغات الأوروبية لمدة ثمانمائة سنة كاملة، إلى حدود سنة ١٤٩٢، تاريخ سقوط الأندلس. ومن الظواهر التاريخية الفريدة من نوعها، نسجل أن العربية بدأ

---

(١) يقول الدبلوماسي الأمريكي تيموثي سافيج في دراسة له بعنوان "أوروبا والإسلام: الهلال المتنامي وصدام الثقافات" بالمجلة الفصلية "ذي واشنطن كوارترلي" صائفة ٢٠٠٤م : "لعل أوروبا تتجاوز كل هذا الأفق السلبي، وتجعل من الحضور الإسلامي لديها فرصةً لتأسيس نهضة جديدة، وإذا كانت نهضة أوروبا الماضية قد تأسست على التصارع والتشابك مع الإسلام، فلا مناص لها اليوم من أن تؤسس نهضتها الجديدة على التحاور ومعانقة الإسلام، وكما بدأت الألفية الماضية بالحرب الصليبية فإن الألفية الجديدة تؤشر على بدايات مختلفة، خاصةً مع انغراس الإسلام في قلب العواصم الأوروبية".

تعليمها رسميا في فرنسا سنة ١٥٣٠، عند تأسيس "معهد القرّاء الملكيين" والذي تحـّول لاحقا إلى ما يعرف ب"معهد فرنسا"، حيث تمّ تخصيص أوّل هيأة لتدريس اللغة العربية. ولم تعمم الفرنسية بصفتها لغة رسمية في فرنسا إلا سنة ١٥٣٩، حين قرر الملك نفسه "فرانسوا الأول"، اعتماد اللغة الفرنسية المعروفة حاليا، وقد كانت آنذاك لهجة من لهجات فرنسا الكثيرة، مستخدمة فقط في منطقة باريس. كما أنه لا يخفى أن العربية هي فعلا لغة من لغات أوروبا بما أنها ظلت مستخدمة مئات السنين في إسبانية، مما يحتم اعتبار البعد التاريخي في ضبط المناهج التعليمية. وقد تواصل الاهتمام باللغة العربية، وخاصة إبان حركة الاستعمار[1]، وكان الهدف الأساسي هو الولوج إلى ثقافة الشعوب المستعمرة وفهمها

كما تخضع المناهج إلى المرجعيّة الاجتماعية، ولعلها أهمّ مرجعيّة تحكم الوضع الرّاهن للّغة العربيّة في أوروبا عموما و في بعض البلاد التي تتركز فيها الهجرة مثل فرنسا وبريطانيا وإيطاليا وإسبانيا وألمانيا، حيث تتجسّم هذه المرجعيّة أساسا في عامل الهجرة، فنحن نعاين مع الجيل الثّاني والثّالث للهجرة التّبعات الحادّة للهجرة وانعكاساتها الإيجابيّة والسّلبيّة على واقع تعليم اللغة العربيّة.

---

(١) تذكر عديد المصادر التاريخية أن عدد متعلمي العربية في فرنسا قد تضاعف في ما بين ١٨٨٠ و١٩١٤ في ما سمي بـ "المكتب العربي لاحتلال الجزائر"، وفي الجزائر خاصة أقبل على تعلم العربية السياسيون والعسكريون، بما في ذلك تعلم اللهجة الجزائرية، وتخصص بعضهم فيها من أمثال "شارل بلاّ" و"جاك بارك". المرجع :

Messaoudi (Alain) : « De la conquête de l'Algérie aux décolonisations : genèse et fonctions d'un concours d'excellence(v.1830- v.1970) » par Alain Messaoudi (du centre d'histoire sociale de l'Islam méditerranée(CHSIM)- et École des Hautes études en sciences sociales(EHESS) p.42.

الفصل الثاني

التحديات الأساسية والمشكلات الرئيسة لمناهج تعليم العربية في أوروبا

انطلاقا من استقراء الواقع الأوروبي المتعدد، يمكن إجمال التحديات الأساسية في سبع نقاط:

أولا: محدودية تعليم اللّغة العربيّة في النظم التّعليمية الرسمية عامّة، رغم الحضور الهام للعرب والمسلمين في التركيبة السكانية للمجتمعات الأوروبّية، سواء بصفتهم مواطنين أوروبيين أو بصفتهم مهاجرين مقيمين أو بصفتهم أقليات.

ثانيا: ضعف علمي بارز للمناهج والأساليب التّعليمية المعتمدة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في أوروبا، تبعا لتنوع المرجعيات واختلاف التركيبة السكانية للمهاجرين، وتشتت مشاربهم.

ثالثا: نقص كبير في الكفاءات العلمية المؤهّلة والمؤهِّلة والقادرة على تلبية حاجات المتعلّمين الذين يتزايد عددهم وإقبالهم على تعلّم العربية باطّراد.

رابعا: غياب المرجعيات العلميّة التعليمية والمنهجيّة الموحّدة في تعليم اللّغة العربيّة، مع قلّة التّعاون بين المراكز والمؤسسات والمؤلفين والباحثين والمهتمين، بما أثر في نوعية المؤلفات المطروحة في الأسواق.

خامسا: تشتّت المجهودات والمبادرات الفردية والجماعية للنّهوض بهذا التّعليم في القطاع الخاصّ وقطاعات التّعليم الموازي، في غياب هيئات تنسيقية ومؤسّسات مرجعية في التوجيه العلمي والتربوي.

سادسا: اختلاف واضح في السياسات الأوروبية التعليمية، سواء تجاه الوافدين

عامة، أو تجاه تعليم اللغة العربية تحديدا، فبينما توجد بلدان أوروبية تتيح للوافدين من المهاجرين، ولمواطنيها من أصول أجنبية افتتاح المدارس الخاصة مع دوام كامل الأسبوع، وإضافة اللغة العربية وتعليم الثقافة الإسلامية للبرنامج الرّسمي، تضع بلدان أخرى عوائق وتعقيدات إدارية تحد من انتشار هذا التعليم وتمنعه من الناحية العملية برغم إمكانه من الناحية القانونية.

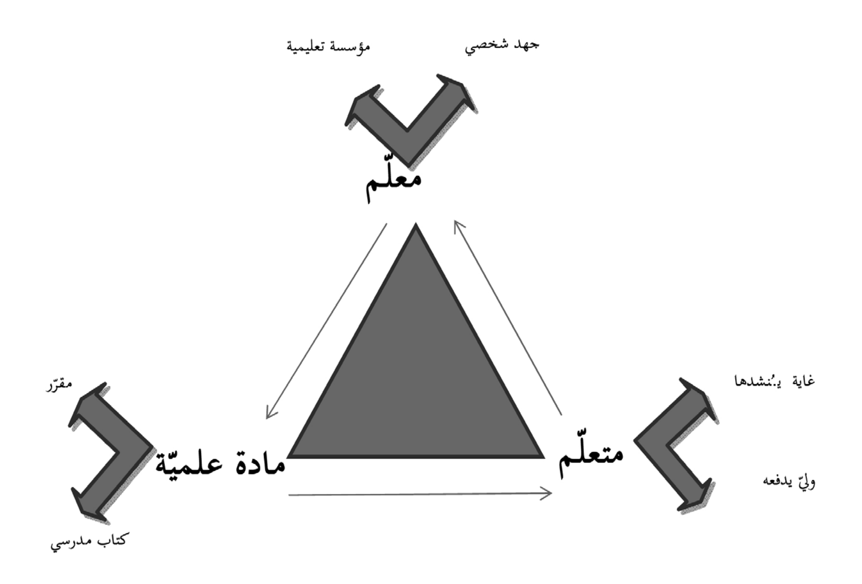
سابعا: سعي بعض الأوساط إلى تهميش دور اللغة العربية وتقديم الثقافة الإسلامية على غير حقيقتها، مما يؤدي إلى ظاهرة الانبتات واختلال الهوية، وحالة من التجاذب والصراع واختلال التوازن الثقافي والاجتماعي لأبناء العرب والمسلمين المهاجرين.

الفصل الثالث

مناهج تعليم العربية في أوروبا: نظرة تحليلية

لا يخفى أن العملية التعليمية قائمة على ثلاثة: متعلّم، ومعلّم ومادة تعليمية (يهمنا منها الآن تعليم العربية بصفتها لغة أجنبية)، ويضاف إلى هؤلاء الثلاثة آخرون هم: وليّ بالنسبة للمتعلّم صغير السن، وهيئة تعليمية أو إدارة تقف وراء المعلم، ومقرّر تعلميّ، كثيرا ما يقتصر على كتاب مدرسي محدّد.

ولغاية توضيحية، نعبر عن هذه أسس العملية التعليمية الثلاثة، وعما يؤازرها من خلفيات، بالرسم التوضيحيّ التالي [1]:



(١) د. الكشك (خديجة) ود.العبيدي (بشير) وآخرون، "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا واقعا وتحديات وآفاقا"، دراسة ميدانية داخلية أشرف عليها المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية، باريس، ٢٠١٤، قيد النشر، ص ٣٤.

وانطلاقـا من هذا الرّسـم، يمكن تحليل مرتكزات المناهـج من خلال تفكيك نوعية المتعلّمين، والمعلّمين والمناهج التعليمية.

تحديد شريحة المقبلين على تعلم العربية في أوروبا :

الشريحـة الأولى: أبناء العـرب المسلمين في مختلف أعمارهم وأبناء العائلات الثنائيـة الأصـل (عربي وغير عربي)، وهـي الشريحة الأهم مـن الناحية العددية والإستراتيجيـة المستقبلية. ويتراوح سن هؤلاء التلامذة مـن الرابعة إلى السادسة عشـر. وهـذه الشريحة من المتعلمـين هي شريحـة لا تكاد تملك خيـارا لأمرها في إقبالها علـى دراسة اللغة العربية، إنما ترتاد في غالب الأحيان دروس اللغة العربية والتربيـة الإسلاميـة، مدفوعة من الوالديـن أو الأولياء (أو مـن أحدهما خاصة في حالـة انفصالهمـا وحين تكون الأم مـن أصل غير عربي، أو يكـون الأب مستهترا لا يرى في تعليم ابنه العربية غير تكلفة مادية إضافية ترهق كاهله، فيفضل استبدالها بضم ابنه إلى فريق رياضي للعب كرة القدم أو إلى أي نشاط آخر).

يحضر هـؤلاء المتعلمون في المساجد أو المراكـز الإسلامية عامة درس العربية في أوقـات الراحة الأسبوعية، إما يوم السبـت، أو الأحد أو الأربعاء عادة. ويتواصل الدوام بحسب المراكز التعليمية والمساجد وقاعات الاستقبال، بين ساعتين إلى أربع ساعات، في حصة واحدة مسترسلة تتخللها فترة استراحة، أو في حصّتين تتاحا في يومين مختلفين.

وغالبـا ما يرى الأطفـال في ذلك انبتاتا عن أسرهـم وحرمانا لهم من حقهم الأسبوعـي في الراحة، بله واجبا إضافيا يستدعي التنقل إلى مقر التعليم، وذلك في أخف الحالات (إن لم تكن هناك واجبات دراسية أخرى). كما يعتبر الأطفال ذلك التنقـل في أيام راحتهم الأسبوعيـة (يومي السبت والأحـد خاصة) وخروجهم من

البيت أقرب إلى العقاب منه إلى الفسحة والمتعة. فوضعهم إذن هو وضع مقتدر على التعلّم لا يرغب فيه [(١)]. (وهذا يؤثر تأثيرا بالغا في منهجية التعليم، لأنه يدعو إلى مضاعفة الجهود لتشويق هؤلاء المتعلمين وشدهم إلى الدرس سواء بتخيّر المواضيع المدروسة أو بحسن انتقاء مناهج الدرس وأساليبه).

ومن بين هذه الفئة، ينبغي استثناء أولئك التلاميذ الذين يزاولون تعلم اللغة العربية في إطار دوامهم الأسبوعي في المدارس الإسلامية الخاصة أو الحكومية التي توفر تعليم العربية، كما هو الحال في عدد من البلدان الإسكندنافية، وبريطانيا، وبلجيكا وهولاندا. فهؤلاء يتمتعون بفرصة تعلم العربية ضمن دوام الأسبوع، وهي الحالة المثلى. لكن عدد هؤلاء قليل جدا مقارنة بالعدد الأكبر، خاصة في فرنسا وإيطاليا وإسبانيا، ممن لا تتاح لهم فرصة تعلم العربية خلال دوام الأسبوع.

الشريحة الثانية: الكهول من أبناء العرب والمسلمين الذين يقبلون على التعلم إثر عودة الوعي إليهم بانبتاتهم الديني والحضاري، وهم على صنفين:

- شباب من أصول عربية نشأوا في الغرب على جانب ضئيل من الثقافة، لا يتكلمون العربية أصلا، واعون بانبتاتهم الحضاري وبجهلهم الديني، فهم يقبلون على تعلم اللغة العربية لحاجات حالية ولأهداف مستقبلية، بحثا عن جذور لهم وأملا في اكتساب مقومات نفسية وشخصية ومركز

---

(١) وعلى سبيل الدعابة، درج مدربو المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية على تذكير المعلمين في الدورات التدريبية، أننا في أوروبا، لا نعلّم "العربيّة لغير الناطقين بها" بل "نعلّم العربيّة لغير الرّاغبين فيها"، في إشارة إلى صغر سنّ فئة الأطفال، وضجرهم من الخروج أيام الراحة لتعلّم العربية، بينما يخرج أترابهم الأوروبيون في فسحة نهاية الأسبوع، ولا يخفى مدى تأثير ذلك حين يلتقي الأطفال كل يوم اثنين من الأسبوع، وكل منهم يروي ماذا فعل مع أهله نهاية الأسبوع، فيقارن أبناء العرب والمسلمين أنفسهم بغيرهم ويشعرون عندئذ بالفارق.

اجتماعي في محيطهم العربي الضيق. ولهذه الشريحة من المتعلمين ميزاتها: فهي قادرة على التعلّم السريع عبر إعادة استخدام المكتسبات من لغاتهم الأوروبية الأم، إلا أن تركيبتها الذهنية هي تركيبة غير عربية (بحكم لغتها الأعجمية ونمط تفكيرها وثقافتها) مما يدعو معلّم هذه الشريحة إلى ضرورة الانطلاق بدءا من مكتسباتها المعرفية اللغوية الحاصلة لديها في لغاتها الأم، واعتمادها في العملية التعليمية المستهدفة، وتتلقى هذه الشريحة اللغة العربية إما في مؤسسات خاصة مثل الدروس الخصوصية التي يقدمها "المرصد الأوروبي لتعليم اللغة العربية"، أو "المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية"، أو عبر شبكة المعلومات، في محاضرات مسائية مباشرة على غرار دروس "دار العلوم للدراسة عن بعد"[1] .

- كهول تتجاوز أعمارهم عامة الثلاثين سنة، وقد تبلغ الستين، مما يضعف ملكاتهم الفكرية وقدراتهم على استيعاب المعلومات. وضع هذه الشريحة إذن هو وضع غير مقتدر على التعلم راغب فيه (مما يحد نوعية المادة التعليمية المقترحة ويدعو إلى تشذيبها وتبسيطها أقصى ما يمكن من التبسيط)، وهؤلاء يتلقون دروسهم تلك في المساجد أو في المراكز أو في بيوتهم الخاصة إن كانوا من ذوي الاقتدار المالي.

- شباب وكهول من أصول غير عربية يهتمون باللغة العربية: وذلك إما لدوافع دينية أساسا بعد اعتناقهم الإسلام، أو لدوافع دنياوية تتمثل في غاية اقتصادية مهنية (للتمكن من ربط اتصالات تجارية بالبلدان العربية مثلا) أو ثقافية (للسفر والسياحة والتنزه) أو اجتماعية (للزواج

(1) l'IMED (Institut Musulman d'Enseignement à Distance)http://lamaisondessavoirs.com/index.php/imed

وتكوين أسرة مع شخص عربي) أو حتى لأسباب سياسية وعسكرية. وهذه الشريحة من المتعلمين تتلقى تعلمها في المساجد أو في المؤسسات التعليمية المتوفـرة في محيطها الخاص، فوضع هـؤلاء المتعلمين هو وضع مقبل على اللغـة العربية لغاية محـددة في نفسه فلا يهمه منها إلا جانب وحيد، مما سيكـون له أثـر في تخير المـادة التعليمية المدروسة بتحديـد أهدافها أولا ومواضيعها ثانيا.

تحديد شريحة معلّمي العربية وأساتذتها في أوروبا :

إن أبـرز مـا يتعلق بشريحـة المعلّمين العاملـين في الجمعيـات والمراكز المعنية بتعليـم اللغة العربية، أنها تنقصها الخبرات، رغم التطـورات الإيجابية التي بدأنا نلامسهـا عـبر احتكاكنا بالمعلمـين أثناء الـدورات التدريبية. كما يتأكـد يوما بعد يـوم نقص الوسائـل التعليمية، والفضاءات المجهزة والإطـارات المقتدرة التي تقود العمليـة التعليمية بكفـاءات عالية، وقلة الموارد المالية التي تدفـع المراكز إلى إيكال مهام تعليمية دقيقـة إلى متطوعين لا تستطيع نواياهم الحسنة حل المشاكل العلمية وفـق المواصفات التربوية الأوروبية، هذا بالإضافة إلى قلة التعاون بين تلك المدارس والمراكز أو تنافسها السلبي. ويمكن تبويب شريحة المعلّمين كما يلي:

- طلبـة جامعيـون من أصل عربـي يباشـرون التعليم بصفـة فردية وحرة وبطريقة تلقائية، فلا تـكاد تربطهم بالعملية التعليمية غير عقود معنوية في عمـل شبه تطوعي لا يتقاضون عليه أجرا حقيقيـا، إلا أنه ليس لهؤلاء المعلّمـين متسع من الوقت بحكم دراستهـم عامة بالجامعات الغربية مما لا يسمح لهم بالتعمق في العملية التعليمية كما، وتنقصهم الخبرة الكافية للتعليـم بحكم صغر سنهم فيصيبون مرة ويخطئـون مرات، وقد يشكون خلـلا في قدرتهـم التواصليـة باللغـات الغربية، مما قد يسبـب مشادات بينهم وبين تلامذتهم الغربيي اللغة.

ومـن الأسباب العميقة التي تفسّر هذا الضعـف، أن غالبية البلدان الأوروبية، تتيـح فرصـة مواصلـة الدراسات العليـا للطلبة العـرب من ذوي القـدرات التقنية العاليـة في المجال العلمـي والبحثي، ولا تتيح الفرصة نفسهـا لأصحاب القدرات في المجال اللغوي والأدبي والإنساني. لذلك نجد نسبة العرب في التخصصات التقانية كالهندسـة والطـب والرياضيات وعلـوم الحياة والعلوم الصحيحـة أكثر بكثير من أصحـاب القدرات الأدبيـة والإنسانية. وبتواجد هؤلاء الطـلاب في المدن الأوروبية، يتـم اللجوء إليهم لتعليـم العربية في المساجد والمراكز، بسبب قلـة الموارد البشرية المتوفـرة. وهذا مـا يسبب كـثرة التخصصات التقنيـة التي نلاحظهـا بين معلمي العربية للناطقين بغيرها في أوروبا.

كمـا أنه لا يخفى أن العدد الأكبر مـن معلمي العربية هن معلمات. والنساء في أوروبـا، حين يلتزمن باللباس المحتشم وتغطيـة الرأس، غالبا ما يتم حرمانهن من العمل في المؤسسات الأوروبية، وخاصة في فرنسة، نظرا للرفض الإعلامي والشعبي والرسمـي للباس المسلمات المحتشم، فتضطر أولئك النسوة إلى اللجوء إلى المراكز الإسلاميـة والمدارس والمساجد، تعرضـن خدماتهن في التعليـم، وفيهن الكثيرات ممن لا علاقة لها بالتعليم أصلا.

إن هـذه الفئات التي تمارس التعليم، تعاني من نقص في التكوين والتأهيل. ثـم إن هؤلاء المعلمين كثيرا ما يستخدمون لهجات بلادهم في تدريس اللغة العربية، ويباشـرون تعليمهـم في المساجد وفي نطاق جمعيات أسسهـا بعض العرب المسلمين ممـن يتحمس للحفـاظ على الدين الإسلامي في الغـرب دون أن يكون من أصحاب الاختصاص في العملية التعليمية، فيكتفـون ببعث هذه المشاريع التعليمية وبتمويلها والإشراف على إدارتها، وكثيرا ما تشكو هذه المشاريع أخطاء إدارية وارتباكا علميا وضبابيـة رؤيـا مما يحول دون تطورهـا، وهو ارتباك يؤول بهـا إلى تكرار أخطائها واجـترار برامجها التعليمية دون تقدم، مما يشعر المتعلمين فيها بالعود على البدء، فيصيبهم بالإحباط وبالشعور بفشل هذا التعليم.

نعم، يوجد معلمون محترفون، لكن نادرون هم المعلمون أصحاب الاختصاص في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ذلك أن تعليم العربية في بيئة ناطقة بالعربية، يختلف تماما عن تعليم العربية في بيئة غير عربية.

والجدير بالملاحظة أن أغلب هؤلاء الأساتذة المبدعين المتخصصين هم من العرب المسلمين الذين هاجروا من بلدانهم الأصلية هروبا من الأوضاع السياسية المضطربة و فرارا من ظلم وقع بهم أو خشية وقوعه، فتراهم يحملون حرقة الهجرة ومغبة الضيم ويتحرقون على واقع شعوبهم... صحيح أن هؤلاء المعلمين قد يحملون شعورا مريرا بالإحباط وبتنكر أهاليهم لهم وعدم اعترافهم بفضلهم، إلا أنهم كثيرا ما يحولون هذا الشعور إلى قوة دفع خارقة وإلى حماس هائل، وهؤلاء هم على ما لمسنا أكثر المعلمين إفادة لتلامذتهم.

- أساتذة متعاقدون مع بلدانهم الأصلية تعاقدا مؤقتًا ضمن اتفاقيات بين البلاد الأوروبية البلاد العربية، مثل اتفاقيات (إلكو ELCO)، أي: اتفاقيات تعليم اللغة والثقافة الأصلية في التعليم الابتدائي، وهو ما يربط عددا من البلدان الأوروبية والمغربية كفرنسا والجزائر وتونس، والمغرب، وإيطاليا، والبرتغال، وتركيا.... وهؤلاء المعلمون يكلفون بمهمة معينة في فترة محدودة ترسلهم الوداديات والسفارات، قصد استقطاب أبناء الوطن المهاجرين وإبقائهم في كثير من الأحيان على صلة ببلدانهم الأصلية، وكثيرا ما يتجهون إلى تعليم اللهجات أكثر من تعليمهم اللغة الفصحى ذاتها والتركيز على القوميات مما يفرق ولا يجمع (من مثل حديث الأعياد القومية وشبهها...) ويفتقد عامة معلمو هذا الصنف إلى التحمس للغة العربية و يعوزهم طول النفس في متابعة تلامذتهم بحكم رجوعهم إن عاجلا أو آجلا إلى بلدانهم الأصلية، وغالبا ما يكون الدافع المادي والتواجد في أوروبا والاستفادة من نمط عيشها هو الدافع الأقوى

لهـؤلاء المعلمين، دون نسيان أو غمط لحـق المخلصين منهم. لكن هذا ما وقفنا عليه من نتائج مسح ومعاينة في كثير من البلاد الأوروبية.

- أساتـذة مـن أصل غـير عربي عامـة يشتغلـون في المؤسسـات الحكومية الفرنسيـة بصفـة رسمية، فيرسّمـون للتدريس في المعاهد الثانويـة والمهنية [١] وفي بعض جامعات العلوم الإنسانية، وأساتذة هـذا الصنف هم عامة من غير العرب، ممـا يجعـل تفكيرهم وحسهم اللّغـوي حسّا غربيّـا (حتى دعا أحدهـم إلى حذف ظاهـرة المثنـى من اللغـة العربية بدعوى التيسـير على طلبتـه الفرنسيين ممن لم يعتدها في لغته الأصلية)،

المناهج والمقررات التعليمية المستخدمة في البلاد الأوروبية

يحـدد المعلـم عامة المادة التعليميـة تحديدا ذاتيـا إن كان يتعامل مباشرة مع المتعلمـين ويكـون ذلـك التحديد بالنظـر إلى أوضاعهـم وحالاتهـم الخاصة وإلى أهدافهـم الذاتية من تعلم اللغة العربية، أو إنه يعـود إلى المؤسسة التي تعاقد معها لمباشـرة العمليـة التعليمية، فتحدد له المقـرر أي المادة التعليمية المأمـول إيصالها للمتعلمـين في العمليـة التعليمية وتضبط لـه المؤسسة عامة الكتـاب المدرسي الذي سيعتمده لهذا الإنجاز.

---

(١) يشـهد بذلـك عديـد المتخصصـين، أمثال نزيـه قصـيبي المتخصـص في اللغة العربيـة في مقاطعة الألزاس في فرنسـا، بخصـوص اللغة الحية الأولى والثانية في الشـعب المهنية والصـناعية. يمكن مراجعة مقالته باللغة الفرنسية، في الرابط أسفله.

LV1 et LV2 dans des sections professionnelles industrielles et tertiaires. KUSSAIBI (Nazih) témoigne : « Cet enseignement est appelé à se développer dans les autres académies, comme en témoignent, d'une part, la publication de programmes de langue arabe destinés aux élèves de BEP et, d'autre part, la création d'un concours de recrutement de PLP2 lettres/arabe «. Voir son article « Les nouvelles technologies dans l'enseignement de l'arabe « disponible au lien :http://averreman.free.fr/aplv/num62-arabe.htm

وفي داخل البلدان الأوروبية، ينتشر نوعان من المناهج والمقررات:

النــوع الأول: مناهج ومقررات تمت صياغتها من طرف الوزارات الرسمية في البلدان العربية، أو من طرف مؤسسات ناشرة مقيمة في البلدان العربية، على غرار وزارتــي التربية والتعليم في كل من المملكة المغربية والجمهورية التونسية، أو سلسلة "العربيــة للجميع" الصادرة في المملكة العربية السعوديــة. وهذه المناهج والمقررات لهــا أهداف تختلف باختلاف الفئــة المستهدفة من التعليم، وهي تنتشر في عدد من المراكز والمساجد والمدارس بناء على ما أشرنا إليه آنفا من تنوع في طبيعة الحضور العربــي الإسلامي في البلاد الأوروبية. إلا أن هذه المناهج والمقررات ليست منتشرة بشكل كبير نظرا لطبيعة مسلمي أوروبا الذين يتجهون إلى اعتماد مناهج ومقررات تمت صياغتها وفق مستلزمات البيئة الغربية الأوروبية.

النــوع الثاني: مناهج ومقررات تمت صياغتها من طرف كتاب أو متخصصين أو جهات تجارية أوروبية أو مقيمة في البلدان الأوروبية، تطورت عبر الزمن وشكلت مادتهــا بناء علــى تراكم الخبرات والتجــارب. هذه المناهج والمقــررات هي الأوسع انتشــارا في الوقــت الحــالي، نظرا لكونهــا سدت حاجــة ماسة للمراكــز والمساجد والمؤسســات التعليمية القائمــة، في ظل النقص الكبير للمعلمــين المتخصصين كما أشرنا إلى ذلك آنفا.

ومــن بين المناهــج والمقررات التي يتــم ترويجها في الوقت الحــالي في البلدان الأوروبية، يمكن تسجيل السلاسل التالية، على سبيل الذكر لا الحصر [١] :

- سلسلــة العربية بين يديك، لمؤسسة "العربية للجميع"، بإشراف د. محمد

---

(١) يوجد في الأسواق الأوروبية عدد كبير من السلاسل التعليمية، بمختلف الأشكال والأحجام والخبرات والفئــات المستهدفة، وهي متوفــرة للجميع، إلا أن السلاسل الأكثر انتشارا هــي تلك التي تقوم عليها مؤسســات تجارية لها إمكانات مادية وقدرات تسويقية عالية. ويمكن الاطلاع على القائمات الحالية للسلاسل في الأسواق من خلال الرابط التجاري التالي :
http://www.iqrashop.com/index.php?cPath=1_5

بن عبد الرحمن آل الشيخ، من نشر مؤسسة الوقف الإسلامي، المملكة العربية السعودية.

- سلسلة "أحب العربية وأتعلّمها"، د. حبيب العفّاس، دار الطباعة والنشر "شباب بلا حدود"، باريس، فرنسا.
- سلسلة "الأمل"، تأليف مجموعة من الأساتذة، إصدار مؤسسة "غرناطة للنشر والخدمات التربوية"، باريس فرنسا.
- سلسلة "العربية الشاملة"، من تأليف الأستاذة سوسن الصديق، إنتاج ونشر معهد المستقبل باريس.
- سلسلة "تعلم العربية"، تأليف د. حافظ جويرو، إصدار مؤسسة عالم المعرفة، مدينة ليون الفرنسية.
- سلسلة "مفاتيح العربية"، تأليف ونشر مجموعة من الأساتذة، إصدار ونشر المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية، باريس، فرنسا.
- سلسلة "كناد" CNED، اختصارا للمركز الوطني الفرنسي للتعليم عن بعد، وهي سلسلة متكاملة لكل المستويات، يتم إرسالها لجميع الفرنسيين المسجلين لتعلم اللغة العربية في إطار اختيار اللغة الحية في التعليم الثانوي [١].

هذه المناهج والمقررات تستدعي العديد من الملاحظات، بناء على الاستقراء الميداني:

أولا: أنها مناهج ومقررات تطورت مع الزمن في طبعاتها الأخيرة، بعد أن كانت في بداياتها حوالي سنة ٢٠٠٠، في طبعاتها الأولى، تحتوي على أخطاء لغوية

(١) المركز الوطني للتعليم عن بعد، الموقع الشبكي : http://www.cned.fr/

وتعليميـة ومنهجيـة كثـيرة، مع ضعـف في الإخـراج وفي اختيـار النصوص. ورغم الجهـود التي بذلت لتطوير هذه المناهج في المدة الأخيرة، فإن جمالية الشكل وغلبة البعـد التسويقي التجاري لا يمكن أن يخفـي حقيقة وهي أن مناهج ومقررات تعليم العربيـة للناطقـين بغيرها في أوروبـا، ما تزال في أمس الحاجـة للترقية والتطوير، حتى تتمكن من بلوغ مستوى تعليم اللغات الأجنبية الكبرى.

ثانيـا: تتجه جميـع المناهج والمقررات لاعتماد المستويـات المنصوص عليها في الإطـار الأوروبي المرجعي لتعليـم اللغات الأجنبية، وتحـرص السلاسل في طبعاتها الحديثـة علـى إضافة شعار المرجعيـة الأوروبيـة في تقسيم المستويـات. إلا أن ذلك التقسيـم لا يقـوم حتى الساعة على معايير متفق عليها بـين المعنيين بتعليم العربية للناطقين بغيرها.

ثالثـا: وجود نوع من "التخصـص" في تعليم اللغة العربيـة للناطقين بغيرها، وذلـك من خـلال النظـر في أصول غالبيـة مؤلفـي السلاسل. وليس مـن الصعب ملاحظـة أن أغلـب المؤلفين والمشتغلين بتطويـر التعليم تعود أصولهـم العربية إلى تونـس، أو إلى بلـدان الخليـج العربي، كما لا يخفـى أن عددا معتـبرا من المدارس والمراكـز التي تعنى بالتعليم يديرها كـوادر تونسيون. ويفسر ذلك بأسباب تاريخية لهـا صلـة بتجارب سابقـة أو بنوعية المهاجريـن، أو بأوضاع سياسيـة دفعت عديد الكوادر إلى الهجرة إلى أوروبا في الحقبة الأخيرة.

وبصـرف النظر عن هـذه الخصوصيـات المتعلقة بتأليف المناهـج والمقررات التعليميـة ونشرهـا، فإنـه مـن المهـم تسجيل الاتجـاه العـام. إذ تطـوّرت المناهج والمقـررات[١] الخاصـة بتعليـم اللغـات الأجنبية منـذ عشرات السنـين، بناء على

(١) المنهج يختلف عن المقرر من جهة شمول المنهج. فبحسب الدراسات الحديثة يعد المقرر جزءاً من المنهج. ويتكون المنهج عادة من مجموعة العناصر هي: - الغايات والأهداف التعليميـة -المحتـوى - طرق وأساليـب التعلم -زمـن التعليم - الوسائـل التعليمية -

تطـور المدارس العلمية المختلفة ونتائج التجارب العملية المتنوعة، واستفادت مناهج ومقـررات العربيـة بصفتها لغـة أجنبية من تلـك الاتجاهات، وإن كانـت استفادة متأخـرة، لكنّها حاصلة بأقدار، على الأقل مـن جانبين رئيسيين هما التأثر بالإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية، واتجاهات تعليم اللغات.

الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات وأثره في المناهج التعليمية للناطقين بغير العربية :

أما بخصوص تأثر المناهج والمقررات العربية بالإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات [1]، فلقد صار هذا المرجع نقطة ارتكاز رئيسة في عملية التأليف، وخاصة في تبويبـه التالي الذي يقترحه مـن أجل تأليف المقررات والفصل بينها. كما أن أهمية الإطار المرجعي تكمن خاصة في معادلة الشهادات والاختبارات اللغوية على المستوى العالمي، وهو ما ينقص اللغة العربية إلى حد الساعة:

النشاطـات المصاحبـة – التقويم. راجـع : د. فتحي على يونس ومحمـد عبد الرؤوف الشيـخ: "المرجـع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظريـة إلى التطبيق"، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٤٢٣-٢٠٠٣.

(١) "الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات: تعلم، تدريس، تقييم"، (بالإنجليزية: - Common European Framework of Reference for Languages) - مختصـره (CEFR)، هـو دليل يستخـدم في وصف إنجازات المتعلمين من اللغات الأجنبية في جميع أنحاء أوروبا . أصدر هذا الدليل مجلـس أوروبا باعتباره جزءًا رئيسياً من مشروع "تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية" بين عامي ١٩٨٩ و١٩٩٦. هدف هذا الدليل هو توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبـا . أوصـى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر ٢٠٠١ القـرار باستخدام هذا الإطار الأوروبي المرجعـي (CEFR) لإقامـة نظم التحقق من القدرة اللغوية. ويحتوي علـى مستويات مرجعية ستة، أصبحت منتشرة على نطاق واسع، باعتباره المعيار الأوروبي لتصنيف كفاءة الفرد اللغوية.

جدول ٢

الإطار الأوروبي المشترك يقسم المتعلمين إلى ثلاثة أقسام واسعة، ويمكن تقسيمها إلى ستة مستويات.

شرح المستوى	اسم المستوى	المستوى	اسم مجموعة المستوى	مجموعة المستوى
يمكن فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة.. يمكن أن يعرّف بنفسه و بالآخرين، ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التفاصيل الشخصية المتعلقة بحيث يعيش هو والناس الذين يعرفهم والأشياء التي يملكها. يمكن أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح وتفاعلا يجعله يكون على استعداد للمساعدة.	اختراق مبتدئ	أ١ A1	متحدث أساسي	أ A
يمكن فهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق والجغرافية المحلية والتوظيف). يمكن التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهما بسيطا ومباشرا للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. يمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة و بعض المسائل في مجالات الحاجة الفورية.	مستوى التقدم ابتدائي	أ٢ A2	متحدث أساسي	أ A

شرح المستوى	اسم المستوى	المستوى	اسم مجموعة المستوى	مجموعة المستوى
يمكن فهم النقاط الرئيسية للمسائل المألوفة بشكل واضح مثل العمل والترفيه والمدرسة.. الخ. يمكن التعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في المنطقة حيث تتحدث اللغة. يمكن أن يكتب نصاً بسيطاً بخصوص المواضيع المألوفة أو الشخصية. يمكن أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.	العتبة متوسطة	ب١ B1	متحدث طليق	ب B
يمكن فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية في مجال التخصص. يمكن أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقة تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين محتملا جداً دون إجهاد لأي من الطرفين. يمكن أن ينتج نصوصا مفصلة واضحة في مجموعة واسعة من المواضيع ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة ويعبر عن مزايا مختلف الجوانب وعيوبها.	الأفضلية متوسط أعلى	ب٢ B2	متحدث طليق	ب B
يمكن أن يفهم مجموعة واسعة من النصوص الطويلة والمطلوبة يلاحظ المعنى الضمني. يمكن التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون بحث واضح وبدون بحث مضن عن العبارات المناسبة. يمكن استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. يمكن أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة في الموضوعات المعقدة، ويبين أنماط استخدام الأساليب التنظيمية والوصلات والتراكيب المتماسكة	كفاءة عملية فعالة متقدمة	ت١ C1	متحدث مختص	ت C
يمكن أن يفهم بكل سهولة كل شيء تقريباً يسمعه أو يقرأه. يمكن تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة ويناقش ويقدم بشكل متماسك. يمكن التعبير عن نفسه تلقائياً، و بطلاقة جداً، مع تمييز التفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.	الإتقان المهارة	ت٢ C2	متحدث مختص	ت C

إن الإطار المرجعي الأوروبي هو خطوة هامة في سبيل جعل تعليم العربية كلغة أجنبية "صناعة"، بتعبير عبد الرحمن بن خلدون القائل: "اعلم أن اللغات ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات للسان في العبارة عن المعاني وجودتها وقصورها تتم بحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكة إنما تحصل بالتعليم" [(١)]. وهذا الكلام الذي استنبطه ابن خلدون يكرره اليوم أغلب الدارسين اللغويين من مدارس مختلفة، كما أشارت إلى ذلك الباحثة الجزائرية مسعودة خالف شكور[(٢)].

المناهج والمقررات التعليمية في أوروبا على ضوء الاحتياجات والشروط العلمية

وإن النظر في المناهج والمقررات الأوسع انتشارا ليوقفنا على عدد من الملاحظات التالية:

- أنها بصدد التطور الإيجابي المضطرد من خلال مقارنة مختلف طبعاتها، ورغم هذا التطور، لم تتمكن بعد تلك المناهج - برأينا - إلى ولوج مرحلة النضج بعد.

- أن تلك المناهج والمقررات والكتب هي بالأساس كتب تجارية في أغلبها، سواء منها ما يصدره أشخاص أو ما تصدره دور نشر، وكثيرا ما يكون مؤلفوها بدءا أساتذة من ذوي الخبرات التعليمية أو البيداغوجية ثم يتحوّلون إلى أصحاب دور نشر ومشاريع تجارية، وهي مؤلفات لم تستفد بعد بشكل فعال من تلك الدراسات المقارنة التقابلية بين لغة المتعلم الفعلية واللغة العربية، كما أنها لم تستفد من دراسات تحليل الأخطاء.

٥ - خمسة

الدرس الخامس

النصّ الأوّل:

تخرج جميلة من البيت وتنزل إلى الشارع ثمّ تركب الباص. تنزل من الباص أمام الجامعة وتدخل. الآن تحضر درساً. يكتب المعلّم جملة بالفرنسيّة على اللوح، ثمّ يقول لطالب:

المعلّم -يا أحمد، ترجم الجملة إلى العربيّة!

أحمد -نعم، ولكن لا أفهم كلمة au revoir.

المعلّم -كيف! لا تعرف معنى au revoir؟ لا يعرف أحمد شيئًا! من يعرف؟

جميلة -أنا يا أستاذ! au revoir بالعربيّة "إلى اللقاء".

المعلّم -جيّدًا!

49

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون، كتاب المقدمة، شركة دار الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص ٥٣٣.

(٢) د. خالف شكور (مسعودة): "إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة"، جامعة حميد الصديق بن حيي- جيجل- الجزائر، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ب/ قسم الآداب والفلسفة العدد ١٠ -جوان ٢٠١٣



Ce qui annule le woudou'

Leçon 2

Il y a des choses qui rompent le woudou' et qui l'annulent. On peut citer parmi elles :

- La sortie d'urine, de selles ou de gaz.
- Le sommeil sur le côté, le dos ou le ventre.

Donc, celui qui avait le woudou' et à qui une de ces choses est arrivée ne peut pas faire la prière tant qu'il n'a pas renouvelé le woudou'.

76

نَوَاقِضُ الوُضُوءِ

يَنْقُضُ الوُضُوءَ وَيُبْطِلُهُ أُمُورٌ مِنْهَا :

- خُرُوجُ البَوْلِ أو الغَائِطِ أو الرِّيحِ .
- والنَّوْمُ عَلَى الجَنْبِ أو الظَّهْرِ أو البَطْنِ .

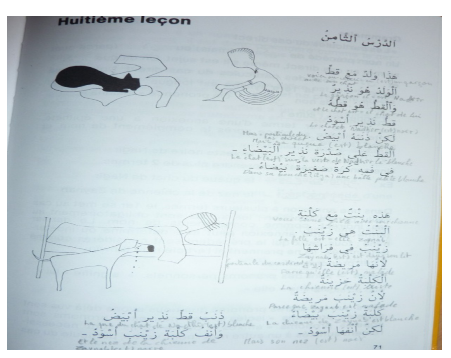
فَمَنْ كَانَ مُتَوَضِّئًا وَحَصَلَ مِنْهُ هذا لَيْسَ لَهُ أَنْ يُصَلِّيَ حَتَّى يَتَوَضَّأَ مِنْ جَدِيدٍ .

77

- وهـي كـذلـك كتـب تشكو عـامــة، مــن نـاحـيـة إخـراجـهـا، (وهــو أول ما يــراه المـقـبـل عليـهـا) من ضعف مستواها التشويقي لــتردي إخـراجـهـا الفني مقارنة بالكتب التعليمية الأوروبية التي تستخدم في المدارس الحكوميــة (عدم جودة الورق ـ قلة الألوان ـ نشاز الصور والرسوم والنصوص)ــ وفي الصــورة المرفقة بيــان لنوعية الرســوم المقدمة في عدد من المقررات، يبرز فيهــا بساطة مستواها الفني (بجمعها بين رسوم خطية وتصاوير فنية وصور شمسية الخ...).

- ضعـف مستواها التعليمي وضحالته، إذ تقدم مقدارا ضئيلا من الكلمات المتداولة العربية، ومنها مــا لا يستنكف عن استعمال كلمات دخيلة فنجد منهــا مــا يسمي الحافلــة "باصا" والهاتــف "تلفونا"، ومنها مــا يستعمل كلمــات أعجمية أصلا، مــن دون موجب لذلك، إضافــة لانتشار الترجمة الحرفية واستعمــال اللغة الوسيطة بشكل مبالغ فيه، حتى إن المتعلم يقرأ في كثــير من الأحيــان النص المكتوب بلغته الأم، ولا يلقــى أي اهتمام إلى النصــوص العربية المصاحبة، وهو ما يحد من المجهود الذي يبذله المتعلم لاكتســاب اللغة العربية، فالإنسان ميال بطبعــه للمجهود الأدنى، وعرض المعلومــة في اللغتــين بتعلة تيســير الفهم إنما هو في واقــع الأمر بحث عن الأسهل، والأسهل ليس هو الأجدى.

- ومنهــا ما يقدم نصوصا ساذجة لا تشويق فيهــا بتاتا بحوار ساذج للغاية من نوع "قط أسود وذيله أبيض"، كما تعتمد هذه الكتب أساسا على حوار سطحي مبتذل (متعللة برغبتها في تصوير الواقع).


Huitième leçon

اَلدَّرْسُ اَلثَّامِنُ

هٰذَا وَلَدٌ مَعَ قِطٍّ
اَلْوَلَدُ هُوَ نَذِيرٌ
وَالْقِطُّ هُوَ قِطُّهُ
قِطُّ نَذِيرٍ أَسْوَدُ
لٰكِنَّ ذَنَبَهُ أَبْيَضُ.
اَلْقِطُّ عَلَى صُدْرَةِ نَذِيرٍ الْبَيْضَاءِ -
فِي فَمِهِ كُرَةٌ صَغِيرَةٌ بَيْضَاءُ -

هٰذِهِ بِنْتٌ مَعَ كَلْبَةٍ
اَلْبِنْتُ هِيَ زَيْنَبُ.
زَيْنَبُ فِي فِرَاشِهَا
لِأَنَّهَا مَرِيضَةٌ -
اَلْكَلْبَةُ حَزِينَةٌ
لِأَنَّ زَيْنَبَ مَرِيضَةٌ
كَلْبَةُ زَيْنَبَ بَيْضَاءُ
لٰكِنَّ أَنْفَهَا أَسْوَدُ -

ذَنَبُ قِطِّ نَذِيرٍ أَبْيَضُ
وَأَنْفُ كَلْبَةِ زَيْنَبَ أَسْوَدُ -

71

- وكثـيرا مـا تحمـل هـذه النصوص خصائص قومية مشتّة قـد يرفضها بعض المتعلمين (خاصة صغار السن منهم) بدعوى تعلقها ببلـد أو قومية غير قوميتهم الأصلية... علما أن التلاميذ في المدارس العربية في أوروبا ينتمون غالبا إلى أصول عربية مغربية ومشرقية مختلفة.

- وقـد تحمـل هـذه المناهـج والمقـررات رؤى غـير واقعيـة ممـا لا يناسب وضـع الحياة التي يحياهـا التلامذة في الغرب (فتكـون صور الأشخاص والحيوانات مثلا مقطوعة الرأس أو ممحية الملامح، وتكون ملابس الناس فيه ملابس تقليدية لا يراها التلميذ في حياته في الغرب إلا أيام العيد وفي بعض الاحتفالات الدينيـة)، فترغبهم تلك المقررات عـن التعلم وتحوّل وجوههـم إلى مـا ألفوا وتعـودوا، باحثين عن شبيه للمقـررات الحكومية الغربيـة بألوانها الزاهيـة وأوراقها الفاخرة. ونادرا مـا تكون هذه المادة التعليمية مقررا ألفه بعض الأساتذة والمربين العرب أنفسهم انطلاقا من تجربتهم التعليمية طيلة سنوات في الغرب...

- والملاحـظ أنه قد ظهرت في السنـوات القليلة الماضية كتـب من نوع آخر تصدرهـا مؤسسـات حكومية وشبـه حكومية، جميلة المنظـر جذابة، في غايـة الإتقان المـادي إلا أنها كتب لا تفي بحاجـات المتعلمين المقبلين على اللغـة العربية لغاية دينية أو لهدف حضـاري، إنما تستهدف أبناء العرب المهاجرين وتسعى جاهدة إلى تقليم تميزهم الثقافي بدمجهم في المجتمع

الغربي دمجا تاما وحملهم عليه حملا قسريا، من خلال محو كلّ تميّز في اختيار النصوص وإخراج الصور وإعداد المعينات والمواد التعليمية.

- ولقد أثبتت التجارب الميدانية في أوروبا لحد السّاعة، أن التلاميذ الذين يزاولون تعلم اللغة العربية عن طريق المناهج والمقررات المختلفة، في المراكز والمساجد والمدارس المختلفة، يشكون نقصا كبيرا خاصة على المستوى الشفهي والكتابي، ولم يبرز منهم لحد الآن من يكتب بالعربية السليمة إلا القليل النادر، كما نتابع ذلك في المواقع الاجتماعية المختلفة التي يرتادها أبناء العرب من الأجيال التي ولدت وترعرعت في زمن مجتمع المعرفة والاتصالات. وهذا بحد ذاته حافز للجميع على إعادة النظر جذريا في موضوع المناهج والمقررات و في تكوين المعلمين والأساتذة و في تأهيلهم بما يناسب شروط تعليم العربية للناطقين بغيرها و طرق هذا التعليم.

الفصل الرابع

مقترحات منهجية لتطوير مستقبلي لمناهج تعليم العربية في أوروبا

لا بد من التنويه بدءا إلى حقيقة لا مراء فيها، وهي أن إلقاء الكلمة الفصل في ميدان التربية والتعليم والطرق والمناهج هو أمر غير ممكن أساسا، فلكل رؤيا تربوية إيجابياتها وسلبياتها، ولا وجود أصلا للرؤيا الأفضل، إذ إن كل نظرية جيدة قد تبوء بفشل ذريع إذا طبقها معلم غير كفء، كما أن أضعف فكرة قد تتحول على يد معلم قدير إلى فتح لغوي باهر. ووفق الظرف الزماني والمكاني الأوروبي بتنوعه واختلافه، ورغم هذا وذاك يبدو لنا أن جملة من الأسس لا بد من مراعاتها في موضوع مناهج اللغة العربية ومقرراتها التعليمية:

مراعاة أنواع المتعلمين وحاجاتهم: فعلى المناهج والمقررات أن تراعي في مضامينها وتقديمها الفوارق الكبيرة بين المتعلمين، ويصنفهم علماء مناهج التعليم، ومنهم جاك ريتشاردس إلى أربعة أصناف [1] :

- صنف المتعلمين الحسيين ممن يفيد معه التعلم عن طريق الألعاب والصور والأشرطة السمعية البصرية والرحلات.
- صنف المتعلمين التحليليين ممن يميل إلى دراسة القواعد وإلى اعتماد الصحف أداء لاكتساب قاموس لغوي، وهم ممن يعملون تلقائيا على اكتشاف أخطائهم الفردية ومعالجتها.
- صنف المتعلمين الاتصاليين وهم الميالون إلى الاحتكاك بأصحاب اللغة

(1) انظر Jack C. RICHARDS : Curricumum Development in Langauge Teaching , University of Sydney, Australia; RELC, Singapore 25 -24 ص
: http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Curriculum-Approaches-in-Language-Teaching.pdf

الأصليين ومتابعة برامج تلفزية باللغة المرغوب في تعلمها وتعمد الحديث بها لاكتساب مفرداتها.

- صنف المتعلمين المدرسيين وهم الميالون إلى أن يشرح لهم المعلم جميع جزئيات الدرس فيدونونها في دفاترهم الخاصة، ويحرصون على تعلم القواعد وعلى اكتساب المفردات من مشاهداتهم ومما يتأتى لهم.

وإذ كان هؤلاء المتعلمون على أصناف وجب على المعلمين الانتباه إلى خصائص كل صنف وتنويع وسائلهم التعليمية تنويعا يناسب كل مجموعة منهم حتى تحصل الفائدة من العملية التعليمية وحتى يجد كل متعلم مبتغاه.

ضبط معايير لاختيار المفردات العربية الأكثر شيوعا: فالمناهج والمقررات تختلف اختلافا كبيرا، وإن كانت تعلن توافقها مع الإطار المرجعي الأوروبي، وتنشر النصوص في عرض جيد، فذلك لا يعني أن تلك المناهج تعتمد قوائم الكلمات العربية الأكثر استخداما وشيوعا، فانتقاء مقدار محدد من المفردات يختلف باختلاف الهدف المحدد لتعليم اللغة (فما يدرس لعمال مهاجرين سيلتحقون ببلد ما للشغل هو غير ما يدرس لتلامذة المدارس)، هذا مع العلم أن رصيد متكلم لغة ما من اللغات يناهز عامة ١٧ ألف كلمة، في حين أن أغلب الدورات التعليمية لا تستهدف أكثر من تلقين ما بين خمس مائة وخمسة آلاف كلمة [1]، بله الاختلاف الكبير بين قائمة هذه الكلمات من منهاج لآخر. وعلى سبيل المثال، قد كشفت الإحصائيات المتعلقة باللغة الإنجليزية أن ٣ آلاف كلمة تشكل نسبة ٨٥٪ من مجموع الكلمات المستعملة في الحياة اليومية، غير أنه اتضحت حقيقة أخرى وهي أن فهم ٨٥٪ من مجموع كلمات نص ما لا تعني فهم ٨٥٪ من معناه، إذ قد تعوق الفهم كلمة أو كلمتان

(١) انظر BONGAERST و Van Os و Janseen- Van Dieten و Van ELS (١٩٨٤ ص ٢٠٦)، نقلا عن ريدشاردس ص ٢٩

في السطر الواحد (وكثيرا ما تكون هذه الكلمات أساسية لأداء المعنى)[١].

وتجدر الإشارة إلى أن علماء التربية ينصحون بمراعاة مجموعة من المبادئ في اختيار تعليم القواعد، منها اليسر والمركزية، فالشيوع، فالقابلية للتعلم، مع الانتباه إلى قضية التباعد اللغوي' إذ ينصح العارفون بمقارنة اللغات بتعليم القواعد الشبيهة بقواعد اللغة الأم قبل القواعد المختلفة عنها، ثم ينصح بالنظر إلى الصعوبة الداخلية، فالحاجة الاتصالية إذ من القواعد ما لا يمكن الشروع في التعلم بدون اكتسابها، ومنها ما لا يكون عائقا أساسيا لذلك فيمكن تجاوزها. لكن هذه الحقيقة العلمية تصطدم بواقع أوروبي مختلف: وهو أن المناهج والمقررات التي تطرح في الأسواق، تنتشر في أنحاء أوروبا في نسخة وحيدة، بينما اللغات الأوروبية الرسمية يفوق عددها ٢٥ لغة، ولكل لغة نظامها ونسقها وقواعدها وسهلها وصعبها، وما هو قابل للمقارنة بين العربية والفرنسية، قد لا يكون هو ذاته حين نقارن العربية بالألمانية، وهكذا. من هنا، يكون الاتفاق الجماعي على أهم المعايير والضوابط في اختيار المضامين والطرق وقوائم الشيوع، هو الأنسب في نظرنا.

المطابقة والتدرج والتمرّن على الأهداف الخاصة للعملية التعليمية [٢]، وأن تكون المناهج والمقررات أكثر قربا من الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات، في خطوة للمطالبة بجعل العربية لغة أوروبية معترف بها رسميا. من أجل ذلك، لا بد أن تترك تلك المناهج أثرا في المتعلمين دون استعجال ذلك التأثير، مع مراعاة التيسير في العملية التعليمية الخاصة بتقديم العربية للناطقين بغيرها، وذلك بتقديمها المادة العلمية في قالب سهل جذاب يشعر المتعلم بفائدة ما يقدم له من

---

(١) المرجع السابق.

(٢) يقترح كونقسورث CONNINGSWORTH (١٩٩٥) أربعة معايير أخرى لتقويم المقررات الدراسية وهي "أن تتطابق مع حاجات المتعلمين، وأن تعكس استخداماتهم الحالية والمستقبلية للغة، وأن تسهل عملية التعليم دون فرض طريقة صارمة، وأن يكون لها دور واضح في دعم التعليم" نقلا عن ريدشاردس ص ٢٨٩

مـادة علمية. كما ننصح بالتدرج المنطقي في المحتـوى العلمي للمناهج، عبر بنائها اللاحـق على السابق، وتذكيرها بما تعلموه تذكـيرا متواترا يكسب المتعلمين ثقة في أنفسهـم وتشجعهم على ممارسـة خبراتهم اللغوية. وقديما أكـد عبد الرحمن بن خلـدون على هذه الحقيقة حين قال: "التدريـج شيئا فشئيا وقليلا قليلا، يلقي عليه (المتعلـم) أولا مسائـل من كل باب مـن الفن هي أصول ذلك البـاب، ويقرب له في شرحهـا على سبيـل الإجمال، ويراعـــي في ذلك قـــوة عقلـه واستعـداده لقبول مـا يـرد عليه حتى ينتهي إلى آخـــر الفن"[1]. ولئن كانت المقـررات الحالية توفر تماريـن متنوعة تعرض جميع جوانب المادة العلميـة عرضا مختلفا ومتواترا، إلا أن هذه التمارين فيها ما يصلح لنوع من التلاميذ، ومنها ما يصلح لنوع آخر، وما يفيد مع هذا قد لا يفيد مع ذاك، ويُنتَبه لهذه الحقيقة بتذكر اختلاف أصناف المتعلمين. ومـا نراه اليوم في هذه التمارين أنها بحاجـة لمراجعة جذرية في اتجاه تقريبها مما عهده المتعلمون في لغاتهم الأوروبية الأمّ.

اعتمـاد التقـويم في كل المراحـل التعليميـة: وذلـك عن طريقتقـويم المعلومات والتثبـت من تمكن المتعلمين من تطبيقها الفعلي ومن اكتسابهم فكرا نقديا حصيفا يخول لهم القدرة على حل المشاكل اللغوية والتواصلية بطريقة سهلة وميسرة. ولعل استنبـاط طـرق جديدة لاختبـارات الإملاء، والإنشـاء، والترجمـة، والاختيار من متعدد، وغير ذلك.

وتجـدر الملاحظة بهـذا الصدد أنه من شـأن التحولات المعلوماتيـة المعاصرة أن تـؤدي إلى بعـث رؤيا جديدة لعملية الاختبار والتقـويم، آخذة بعين الاعتبار توفر المعلومـات في مختلف الميادين توفرا غير مسبوق، مما قد يحدو بفلسفة الاختبارات أن تنتقـل من السعي إلى اكتساب المعرفة إلى السعـي إلى الاهتداء إلى مكان وجود المعرفة وهيكلتها وفرزها، وقديما قال الأديب الفذ أبو عمرو الجاحظ: "إن مستعمل

(١) عبد الرحمن بن خلدون، كتاب المقدمة، شركة دار الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص ٥٣٣.

الحفظ لا يكـــــــون إلا مقلداً والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى بـــرد اليقين وعز الثقـــة"[1].

التأليف الجماعي للمنهج والمقررات، وذلك لضمان أقصى ما يمكن من فرص النجاح لأي مقرر كان. وينصح بتكليف لجنة خاصة بالتأليف، تجمع بين أفرادها الكفاءة في مجالات متعددة من علوم التربية واللسانيات وعلم النفس التربوي والعلوم اللغوية وعلوم مقارنة اللغات، وعلم الاجتماع، إضافة لعامل حب اللغة العربية والتحمس لإنجاز المشروع. فالتنوع في التخصصات لم يتم تجريبه إلى الآن في مجال إنتاج مناهج ومقررات العربية للناطقين بغيرها، وأن تتنوع اختصاصات أفراد هذه اللجنة تنوعا متكاملا يشد بعضه بعضا. ودعوة المرصد الأوربي لتعليم اللغة العربية كانت وما تزال هي الدعوة لتفعيل الذكاء الجماعي المتوفر في أوروبا، عن طريق ضم جهود المخلصين من مدرسي اللغة إلى مختصين في علم التربية إلى مهندسين في الوسائل السمعية البصرية وفي برمجة الحواسيب، إلى رسامين، إلى محررين ومراجعين، إلى مصممين يخرجون المقرر في شكله النهائي تنضيدا وإخراجا مطبعيا. ولا يخفى ما يتطلبه تفريغ كل هؤلاء الأفراد من تكلفة مادية باهظة، إذ يتطلب العمل الجيد وقتا متأنيا، فلا بد فيه من تخصيص موارد قارة له. وتأتي إثر ذلك مرحلة تجريب المقرر قبل استخدامه على نطاق واسع، ويكون ذا بتطبيقه في عدة مدارس أو في مختلف الدورات وأن يقوم على تطبيقه معلمون عديدون، وذلك بغية تكامل وجهات النظر وتحديد المشاكل والصعوبات التي قد يثيرها المقرر، كما يتثبت من سرعة تقديمه المعلومات ومن مدى معالجته حاجات المتعلمين وتوفيره إجابات على تساؤلاتهم ومن مدى تحقيقها لهدف التعلم اللغوي

(١) أبو عمرو عثمان بن بحر الجاحظ: "رسائل الجاحظ "مكتبة مشكاة الالكترونية. بالرابط: http://www.almeshkat.net/books/open.php?cat=17&book=2734#.VF_oGZR5OSo

انظر أيضا د. سلوم (داود) : " الجاحظ منهج وفكر" دار الشؤون الثقافية العامة ١٩٨٩ ط١، ص ٥٥

أصلا. ويمكن بعث وثيقة مراجعة واستبانة يملأها المعلمون والمتعلمون لبيان ما استحسنوه وما استقبحوه في المقرر، تردف بملف يعرض ما قد يكون أضافه المعلمون للمقرر من مواد تعليمية أخرى. كما يمكن تنظيم زيارات صفية يحضرها مراجعو المقرر للوقوف على كيفية تعامل المتعلمين مع ذلك المقرر.

خاتمة

لعل أهم غرض للتعلم عامة يتمثل في تنمية ملكة التفكير لدى المتعلمين بما يعينهم على تحليل المواقف وتقويمها وتوليد أفكار جديدة وأشكال إبداعية ومعان مبتكرة وإيجاد حلول مبتدعة، وهذه الغاية هي التي يعبر عنها باكتساب "مهارات التفكير"، وبالنظر في مناهج ومقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها، يتضح أن خطوات كبيرة قطعت في اتجاه الوصول بهذا التخصص الجليل إلى مرحلة النضج. وما تزال الطريق طويلة من أجل جعل اللسان العربي المبين رسولا بين شعوب الأرض قاطبة، ولاسيما في أوروبا التي تتحكم ثقافتها ولغاتها في أغلب بلاد الدنيا. يحتاج أهل اللسان العربي إلى عمل كبير من أجل أن يتمكن مسلمو أوروبا من نقل ما تنبض به مشاعر وأفكار وعقول مئات الملايين من الناطقين بالعربية، ويستقبل الناطقون بالعربية مشاعر وأفكار وعقول مئات الملايين من البشر الناطقين بلغات أخرى، مصداقا لقول الله تعالى في القرآن الكريم: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ) (١)، وكذلك قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى) وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) (٢)، صدق الله العظيم.

انتهى

---

(١) الروم: ٢٢

(٢) الحجرات: ١٣

المصادر والمراجع

باللغة العربية :

١. أعمال مؤتمر مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢. الجاحظ (عثمان بن بحر): "الرسائل"مكتبة مشكاة الإلكترونية بالرابط :

٣. الحسني (سليم): "ألف اختراع واختراع"، مؤسسة العلوم والتكنولوجية والحضارة ، المملكة المتحدة ٢٠٠٥.

٤. الخميري (عبد الحفيظ): " تعليم اللغة العربية بين الاختصاص والسمسرة : فرنسا نموذجا"، جويلية ٢٠٠٩.

٥. ألد يوه جي (سعيد): " التربية والتعليم في الإسلام" الموصل بيت الحكمة ، ١٣٩٢هـ

٦. الدبسي (رضوان): "تحديث طرائق تعليم اللغة العربية : تكنولوجية التعليم وأنشطته"المؤتمر السنوي الثاني ـ اللغة العربية في مواجهة المخاطر ٢٠/٢٣ أكتوبر ٢٠٠٣ دمشق مجمع اللغة العربية

٧. عبد الرحمن (راشد): "تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية"بحث مقدم للندوة العالمية الأولى لتطوير تعليم اللغة العربية في إندونيسيا"جاكرتا ٢٩ـ٢٩ ذي الحجة ١٤٠٦ هـ/ ١ـ٣ سبتمبر ١٩٨٦

٨. العبدان (عبد الرحمن) والدرويش (راشد): " استراتيجيات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية"مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، المجلد ١٦ (١)، ١٤١٨هـ/١٩٩٨.

٩. القابسي (أبو الحسن علي):"الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين"بالرابط :

١٠. الكشك (د.خديجة): " مقدمة للأدب المقارن ودوره التقريبي ما بين الشرق والغرب " مجلة التعارف - مركز الدراسات والأبحاث بالمعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية عدد ١ أفريل ٢٠٠٣

١١. الكشك (د. خديجة) والعبيدي(د.بشير) وآخرون:"تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا : واقعا وتحديات وآفاقا"المرصد لتعليم اللغة العربية باريس ٢٠١٤

١٢. المؤتمر العربي للتحضير للقمة العالمية لمجتمع المعلومات : " نحو مجتمع معلومات عربي : إطار خطة العمل المشترك"، القاهرة - مصر يونيو ٢٠٠٣

١٣. النعشاوي (د.قاسم صالح) :"اللغة مرآة الفرد والأمة : أبحاث في اللغة"مجلة النبأ ، العدد ٧ أيار ٢٠٠٤

١٤. خالف شكور (د.مسعودة):"إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة"الجزائر، جوان ٢٠١٣

١٥. خلدون (عبد الرحمن ابن) :"كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر " شركة دار الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت

١٦. سلوم (د.داود) : "الجاحظ منهج وفكر" دار الشؤون الثقافية العامة ١٩٨٩

١٧. طعيمة (د. أحمد رشدي): "تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة" من موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)

١٨. علي نبيل حجازي (د.نادية) : "الفجوة الرقمية : رؤية عربية لمجتمع المعرفة " ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة عدد ٣١٨ ، آب ٢٠٠٥

١٩. ماركو(رتشارد) : "تقرير المرصد السكاني الإحصائي للفضاء الفرنكوفوني ، منشورات الموقع الشبكي بالرابط :

٢٠. محمد علاء الدين (عبد المولى): "وجهة نظر في واقع اللغة العربية ". الحوار المتمدن عدد ١٤٧٥ بتاريخ ٢٨ / ٢/ ٢٠٠٦

٢١. محمد علي (محمود ابراهيم) : "واقع العربية اليوم" ٢٠٠٦

٢٢. مرسي (محمد منير): "تاريخ التربية في الشرق والغرب " القاهرة ، عالم الكتب ٢٠٠٥

٣٢. "التربية الإسلامية: أصولها وتطوراتها في البلاد العربية"، عالم الكتب ٢٠٠٥

٢٤. هارمان (هارلد): "تاريخ اللغات ومستقبلها عالم بابلي" ترجمة شمعون(سامي) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة قطر، ط١ ، ٢٠٠٦

٢٥. يونس (د. فتحي على) و الشيخ (محمد عبد الرؤوف): " المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق"، مكتبة وهبة، القاهرة ١٤٢٣/ ٢٠٠٣.

باللغتين الفرنسية والإنكليزية :

26. BACCOUCH (Taieb) : " Dynamique de la langue arabe ", Synergie Tunisie n°1, 2009.

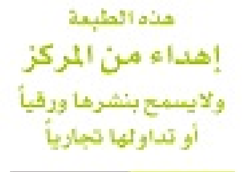
27. CHERVEL (André) : " Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire, Paris " Institut national de recherche pédagogique / éd. Kimé, 1993.

28. COMBLAIN(Annik) et RONDAL (Jean Adolphe): " Apprendre les langues : où, quand, comment ? " Liège, Mardaga, 2001

29. DHIMA (Bardhylka) : " Pour un développement de l'enseignement :Apprentissage des langues étrangères dans un contexte institutionnel présecondaire "Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Toulouse II, 2004

30. Eduscol/ Formation continue publications. Actes du séminaire national : " Le centenaire de l'agrégation arabe ". Paris le 1è et 18 Novembre 2006. Janvier 2008. Actes du colloque organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire. Bureau de la formation continu des enseignants. eduscol.education.fr/forensactes

31. GARABEDIAN (Michèle) : "Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pour quoi faire ?" in " Les langues à l'école : un apprentissage ? ". Colloque IUFM, Dijon 13-14 mars



1996،CRDP de Bourgogne

32. KHALED (Ahmed): "Caractère génial du système éducatif d'Ibn Khaldoun" Revue Pédagogique. Tunis Mars 1963"

33. KUSSAIBI (Najîb) "L'Arabe une langue internationale enseignée en Alsace". Bulletin régional- Association des professeurs de langues vivantes en Alsace، n°46، 1993

34. KUSSAIBI (Nazih): "Les nouvelles technologies dans l'enseignement de l'arabe" disponible

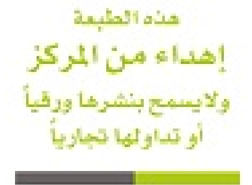
35. League of Arab States: "Arab countries، figures ans indicators" 2ed. 2010

36. Luc (Christiane): "Une propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen: problématique de présentation de la recherche INRP"، Les langues vivantes à l'école élémentaire، Actes du Colloque، juin 1990، Paris، INRP، p 85…91.

37. Messaoudi (Alain): "De la conquête de l'Algérie aux décolonisations: genèse et fonctions d'un concours d'excellence(v.1830- v.1970)". CHSIM

38. RICHARDS (Jack C.): "Curricumum Development in Langauge Teaching" Sydney، Australia

39. RIXON (Selagh): "The role of fun and games activities in teatching young learners" in BRUMFIT (Christopher)،



MOON (Jayne)،TONGUE (Ray K. Eds): "Teatching English to children from practice to principle"، Harlow، Longman 1995

40. SABHAN (Rabiha Al-Baidhawe): "La place de la langue arabe en France: l'exemple de la ville de Poitiers"، Thèse de doctorat à l'Université de Paris 8، 2007

41. SALAMA (Ibrahim): "L'enseignement islamique en Égypte، son évolution، son influence sur les programmes modernes". Le Caire 1938

42. WALLON(Henri): "L'évolution psychologique e l'enfant"، Paris، Armand Colin 1981

43. Weber(George): "The word's 10 most influential language" AATF ، National Bulletin، January 1999

44. Willems (Gérard M.): "Politique des formations des professeurs des langues en faveurs de la diversité linguistique et de la communication interculturelle"، Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire، extra-scolaire et de l'enseignement supérieur، DG IV. Conseil de l'Europe Strasbourg 2002.

البحث الثاني

تجربة تعليم اللغة العربية في إسبانيا: عرض وتقويم

د. وليد بن صالح الخليفة(*)

(*) - أستاذ الدراسات العربية بقسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة أوتونوما بمدريد.
- نال شهادة الدكتوراه في الأدب من جامعة أوتونوما بمدريد سنة ١٩٩٠
- له الكثير من المؤلفات والتراجم في اللغة والأدب تزيد عن عشرين كتاباً.
- يساهم باستمرار في البرامج التلفزيونية والإذاعية الأسبانية والعربية.

الفصل الأول

١.١. تقديم

ليس من السهل الفصل بين الاستعراب الإسباني وتعليم اللغة العربية، حيث قام أولهما في بداياته بالتركيز على دراسة التأريخ والأدب الأندلسيين، ولكن حاجته لمعرفة اللغة العربية كان ضرورة ملحة لا يمكن إغفالها بأي شكل من الأشكال.

تعود بدايات الاهتمام بالتراث العربي الإسلامي بما في ذلك تعلّم اللغة العربية إلى النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، حين قامت السلطات الإسبانية بدعوة الراهب اللبناني (ميغيل قصيري) من أجل جرد المخطوطات العربية، لمكتبة الأسكوريال القريبة من مدريد العاصمة، والتي تتضمن ما يزيد على ٢٠٠٠ مخطوط باللغة العربية. وأمضى الراهب المذكور فترة ما بين ١٧٦٠ و ١٧٧٠ يدرس ويصنف تلك المخطوطات، نشر بعدها أول كتلوج يشتمل على وصف كامل لكل واحدة من تلك المخطوطات، وتم اعتماد كتابه هذا في جميع الدراسات والبحوث التي تلت.

وعمل (قصيري) خلال وجوده في إسبانيا على تشكيل أول مجموعة من المستعربين الإسبان ومن بينهم (خوسي أنطونيو كوندي) (ت ١٨٢٠)، والذي ألف أول كتاب تأريخي عن حكم العرب لإسبانيا.

ثم عرفت الدراسات العربية تطورًا مهما خلال القرن التاسع عشر على أيدي مستعربين مثل (باسكوال دي غاينغوس) (١٨٠٨- ١٨٩٧)، والذي تتلمذ على يديه المستعرب الشهير (فرانثيسكو كوديرا) (١٨٣٦- ١٩١٧)، والذي أصبح أستاذ كرسي للغة العربية في جامعة مدريد المركزية، وكان (كوديرا) يؤكد في دراساته على أنه وبدون دراسة اللغة العربية والحضور التاريخي العربي في هذه البلاد لا يمكن فهم تأريخ إسبانيا.

وعرف الاستعراب الإسباني مع (كوديرا) وتلامذته مثل (خوليان ريبيرا) (١٨٥٨- ١٩٣٤) و(ميغيل آسين بلاثيوس) (١٨٧٠- ١٩٤٤) تطورًا مهما صار ينافس مدارس الاستعراب الأوروبية الأخرى.

تلا هؤلاء المستعرب الكبير (إميليو غارثيا غوميث) (١٩٠٥ - ١٩٩٥) والذي أنجز جزءًا من تكوينه العلمي والأكاديمي في بعض الدول العربية مثل مصر حيث تتلمذ على أيدي كبار الكتاب مثل طه حسين، وأصبح (غارثيا غوميث) بعدها أستاذ كرسي للغة العربية في جامعة غرناطة أولا ثم في جامعة مدريد المركزية، وتم تعيينه أيضا سفيرا لإسبانيا في عدد من البلدان العربية والإسلامية مثل لبنان والعراق وتركيا. وكان أيضا عضوا في الأكاديمية الملكية للغة الإسبانية والأكاديمية الملكية للتأريخ، إلى جانب عضويته في عدد من مجامع اللغة العربية مثل مجمع القاهرة ودمشق.

وقد لعبت مدرسة الدراسات العربية في غرناطة التي تم تأسيسها سنة ١٩٣٢ دورا مهما في تعليم العربية ونشر البحوث الخاصة باللغة العربية والأدب والتأريخ الأندلسيين، وخاصة من خلال مجلتها (الأندلس) التي نشرت أعدادها ما بين سنتي ١٩٣٣ و١٩٦٤.

وعرف منتصف القرن العشرين اهتمامًا متزايدًا بالثقافة واللغة العربية حيث أنشئت أقسام جديدة للغة العربية والدراسات الإسلامية لمنح شهادة البكالوريوس في العديد من الجامعات الحكومية الإسبانية وصل عددها الآن إلى ثماني جامعات بها هذا الاختصاص، وهي: جامعة أوتونوما بمدريد وجامعة كومبلوتنسي بمدريد أيضا وجامعة غرناطة وجامعة سلامنكا وجامعة أليكانتي وجامعة برشلونة وجامعة قادش وجامعة إشبيلية، ثم هناك الكثير من الجامعات الإسبانية الأخرى التي تدرّس العربية ضمن مناهجها كلغة (ب) أو (ج)، أي لغير المختصين.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك العشرات من مدارس اللغات الرسمية التابعة لوزارة التربية والتي بها أقسام للغة العربية، حيث يقبل على دراستها المئات من الطلبة من مختلف الأعمار، من الذين يرغبون التقرب من الثقافة والتأريخ العربي.

وفي السنوات الأخيرة تم افتتاح مراكز جديدة لتعليم العربية منها مركز اللغات التابع للبيت العربي بمدريد والمرتبط بوزارة الخارجية الإسبانية. ويقوم المئات من الطلبة المسجلين في المركز المذكور بدراسة اللغة العربية، ويمتاز المركز بوجوده وسط المدينة وبتوقيته المرن، حيث يوفر بالإضافة إلى الدروس العادية خلال أيام الأسبوع دورات في نهاية الأسبوع وفي فصل الصيف.

وعدا ذلك فإن هناك الكثير من الأكاديميات والمراكز الأهلية التي تدرس العربية في المدن الكبيرة مثل مدريد وبرشلونة وغرناطة وغيرها.

أما بخصوص المناهج وطرق التدريس، فقد عرف ذلك أيضا تطورا ملحوظا بمرور السنوات، كان الأساتذة في البداية يستخدمون كتب تعليم العربية المخصصة للطلبة العرب وخاصة تلك التي يتعلمها الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية، وبمرور الوقت أخذ المختصون بتهيئة الكتب والمواد التعليمية والتي تشتمل على شروحات باللغة الإسبانية، وأخذوا أيضا يستعينون ببعض الكتب المنشورة لنفس الغرض في دول أخرى مثل فرنسا والولايات المتحدة.

بقيت طرق تعليم اللغة العربية تقليدية لفترة طويلة، تعتمد على منهج تعليم (القواعد- الترجمة) وليس تعليمها كلغة للتواصل؛ لأن الهدف منها كان استخدامها للتعرف على مضامين النصوص الأندلسية وليس الاطلاع على ثقافة وتاريخ العرب في الوقت الحاضر.

غير أن تلك الطريقة سرعان ما أهملت إلى حد بعيد وحلت محلها طرق حديثة ترمي إلى تعليم العربية بصفتها لغة حية للتواصل يتحدث بها ما يزيد على ٣٠٠

مليـون إنسان كلغـة أم، بالإضافة إلى مئات الملايين مـن المسلمين الذين يؤدون بها طقوسهم الدينية.

وكانت العربية الفصحى هي التي يتم تعليمها بشكل أساسي في جميع المراكز، سـواء الحكوميـة منهـا أو الأهليـة، وكانت بعضـ اللهجـات تُدرّس بشـكل مستقل مثـل اللهجة المصريـة أو الشامية أو المغربيـة، وفي السنوات الأخـيرة أخذت بعض الجامعـات تهتم بالعاميـات العربية إلى جانـب الفصحى ضمن طريقـة سميت بـ (المنهج التكاملي) وبدأت تظهر مناهج مكتوبة تخلط بينهما وتحاول تقريب الطلبة مـن اللغة المحكية وخاصة على مستوى التحدث، وإن كان هناك من يدعو أيضا إلى كتابـة هذه اللغة واستخدامها بدل الفصحى، وقـد بدأت هذه الطريقة في جامعات أمريكية وانتقلت إلى بلدان أوروبية ومنها إسبانيا.

وفيمـا يتعلق بطريقـة تقييم مستوى تعلم العربية ففـي الغالب يتم اللجوء إلى مـا يعرف بـ (الإطار الأوروبـي المشترك لتعليم اللغات)، ومن خلال هذا الإطار يتم قياسـ مستوى الفهم والتعبير الشفوي والكتابـي في لغة ما، ففي سنة ٢٠٠١ (العام الأوروبـي للغات) وافـق المجلس الأوروبي على هذه الوثيقة وبـدأ تطبيقها في معظم البلـدان الأوروبيـة، ويحدد الإطار ثـلاث مستويات مختلفة ولـكل مستوى درجتان، وهي: مستوى (أ-١) و(أ-٢)، ثم مستوى (ب- ١) و(ب-٢)، وأخيرا مستوى (ج- ١) و(ج- ٢)، وتعني المستويات الثلاثة على التوالي: الابتداء والتمكن ثم الكفاءة.

وعرفـت الجامعـات الإسبانية خـلال العقد الأخـير إعادة هيكلـة الدراسات في مختلـف الاختصاصات، وبـدأ تطبيق ما يعرف بـ (خطـة بولونيا)[1] ابتداء من

(١) اكتسبـت (خطة بولونيا) اسمها مـن (بولونيا) المدينة الايطالية التي اجتمـع فيها سنة ١٩٩٩ وزراء التربيـة والتعليـم الأوروبيون وقاموا بالتوقيع على اتفاقية تربويـة انضمت إليها دول أخرى مثل تركيا وروسيا، وتهدف الخطة إلى معادلة الدراسات الجامعية للدول الموقعة على هذا الاتفاق وتسهيل تنقل الطـلاب الأوروبيين بـين مختلف الجامعات الأوروبيـة ، بالإضافة إلى تبادل للخـبرات بين الأساتذة والأقسام الدراسية، وتهدف الخطة كذلك إلى التقريب بين المناهج الدراسية والأخذ بنظر الاعتبار=

منتصـف العقد الماضي والتي ترمي على المستـوى الأوروبي إلى توحيد آليات العمل والمناهـج ومحتوياتهـا، بحيث يتم الاعتراف بالكورسات المنجـزة في أية واحدة من الدول الموقعة على هذه الخطة.

وشملـت هذه التعديـلات اختصاص الدراسات العربيـة والإسلامية بحيث تم إدخـال الكثير من المواد العامة في المناهـج الدراسية على حساب مواد التخصص، وتم ضمن هذه الخطة تأجيل عملية التخصص العميق إلى المراحل التالية في دراسة الماجستير والدكتوراه، ففي واحد من أهم أقسام الدراسات العربية في إسبانيا، وهو قسـم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة أوتونوما بمدريد تغيرت مجرى الأمور وصار يدعى (دراسات آسيوية أفريقية: العربية والصينية واليابانية).

ومن المهم التحدث عن برامج الماجستير والدكتوراه في تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية، فمنذ عقود من الزمن تقوم الكثير من الجامعات الإسبانية وخاصـة في مدريـد وغرناطة بإدخال برامـج وكورسات للماجستـير والدكتوراه في تخصـص اللغة العربية والدراسـات الإسلامية، وتلقى تلـك البرامج عادة ترحيبًا واهتمامًا كبيرين من قبل الطلاب الإسبان والعرب على حد سواء، ولم يعد الاهتمام منصبـا على اللغـة والأدب العربيين كما كان يحصل لعقـود طويلة لكونه بدأ يشمل موضوعـات جديـدة تخص العلـوم الاجتماعيـة والاقتصاديـة والسياسيـة للعالم العربـي، وتعمل العديد مـن الجامعات الإسبانية على تخريـج العشرات من الطلبة الذيـن ينهون دراساتهم العليـا في الماجستير والدكتوراه من المتخصصين في إحدى الموضوعات المتعلقة بالعالم العربي والإسلامي.

= حاجـة المجتمـع للجامعيـين ومستوى التنافـس العلمي والمهنـي للمتخرجين وذلك مـن خلال تأطير وتحديد المعاملات العلمية للكورسات الدراسية.

وبينمـا اعتبـر البعض هذه الخطة بمثابة عملية إصلاح جذرية للتعليـم الجامعي في أوروبا، رآها البعض الآخر على أنها خضـوع لمصالح الشـركات الأهلية والجامعات غير الحكومية، خاصـة إذا علمنـا أن بعض الاختصاصـات وبالذات في العلوم الإنسـانية تعرضـت ضـمن هـذه الخطة إلى نوع من التهميش والإهمال، مقارنة مع الاختصاصـات العلمية أو الاقتصـادية التي يزداد عليها طلب السوق.

١.٢. الكتب والمناهج

بقي كتاب (كريستوماتيا) وهو عبارة عن مجموعة من النصوص العربية المنتخبة القديمة لمؤلفه المستعرب (ميغيل آسين بلاثيوس) والذي ألفه سنة ١٩٤٠ المنهج الوحيد المستعمل في الجامعات الإسبانية لما يقرب من نصف قرن. سبقه إلى هذا الأمر كتاب آخر في النحو للمستعرب (فرانثيسكو كوديرا) والذي أبان في التقديم عن الهدف الرئيسي من تأليفه مبيناً أن غرضه بالتحديد هو تكوين الدارسين من أجل التمكن من قراءة وتحليل النصوص العربية التي تتميز بأهميتها بالنسبة للدراسات التاريخية والسياسية والثقافية للإسلام، وبشكل خاص الإسلام الإسباني، أي كل ما يتعلق بالأندلس.

وقد ركزت تلك الدراسات اهتمامها على العربية الفصحى لكونها لغة النصوص المدروسة ولم تهتم بأية صورة بالعاميات العربية على خلاف الدراسات الأفريقية التي حرصت على التعرض للهجات العربية وخاصة في شمال أفريقية، وقد نشر العديد من المناهج والقواميس التي تعين على دراسة تلك العاميات وخصوصا العامية المغربية.

وبمرور الوقت لم تعد العربية حكرا على الاستعراب، بل أصبح الاهتمام بها يشمل أطرا وطبقات اجتماعية وثقافية أخرى وبدعم من المؤسسات الحكومية بحيث أصبح في إسبانيا اليوم كما ذكرنا ثماني جامعات حكومية بها تخصص في الدراسات العربية والإسلامية، بالإضافة إلى ثلاث وعشرين مدرسة رسمية للغات موزعة على الخارطة الإسبانية وبها أقسام للغة العربية تستقبل سنويا المئات من الطلبة الجدد من الذين يودون التقرب من ثقافة وتاريخ العرب والمسلمين.

ودفع هذا الاهتمام المختصين في الدراسات العربية والباحثين والأساتذة إلى البحث عن كتب ومواد تربوية جديدة لتلبية حاجات الأقسام ومساعدة الطلاب بمنحهم أدوات أكثر فعالية لمواجهة تعلم لغة جديدة تمتاز بخصوصيات لم يألفوها

وهـي إلى حد ما غريبة عن لغاتهم التـي يتحدثون بها يدرسونها في مختلف مراحل الدراسة.

وصـارت الحاجـة لتلك المناهـج والكتب أكبر بمـرور الوقت وذلـك لأنه وعدا الجامعات والمدارس الحكومية التي تعمل على تدريس العربية فإن الكثير من المراكز الحكومية كالبلديات والوزارات تنظم دورات لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وكذا المراكز الإسلامية المتواجدة في أكثر من مدينة إسبانية وخاصة في مدريد العاصمة.

وأصبحـت العامية المغربية بالتحديد من أكثر العاميات العربية جذبا بالنسبة للكثـير من الإسبان بسبب القرب الجغـرافي وارتباط المصالح وخاصة الاقتصادية منهـا بين البلديـن، وتم إدراج هذه العامية في المنهج الدراسي للكثير من الجامعات مثل جامعة قادش وجامعة مرسية وجامعة أوتونوما بمدريد.

أما بالنسبة للمناهج الجديدة والتي تتخذ من اللغة العربية لغة تواصل وتعامل يومـي للملايين من النـاس وليس فقط لغة نصوص تاريخيـة قديمة ومتحجرة كما كان يعاملها البعض من المستعربين، فقد أخذت تظهر تباعا ومنذ بداية التسعينيات الكثـير من المناهج وكتب القواعد التي تعتمد الطـرق التعليمية الحديثة باستخدام الصـورة والصـوت (الوسائل السمعيـة البصرية) إلى جانـب النصوص المكتوبة، ويستعـين أساتـذة العربية في إسبانيا بالكثير من الكتـب المنشورة في العالم العربي ومنهـا ما قامت بإنجـازه مؤسسات مختصة بهذه المهمة مثـل معهد بورقيبا للغات الحيـة بتونس، وكذلـك الكتب التي تنشر لنفس الغرض في دول أوروبية أخرى مثل فرنسا وألمانيا وأيضا الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد يكون من باب الإنصاف ذكر الجهد الكبير الذي أنجزه المستعرب الإسباني (فيديريكـو كورينتي) في تأليف القواميـس (العربية- الإسبانيـة) وبالعكس، تلك المعاجـم التي كانت وما زالت أهم عـدّة بالنسبة للطلبة سواء من دارسي العربية أو الإسبانية.

١-٣. المؤتمرات

على خـلاف بعض الـدول الأوروبيـة والولايات المتحـدة الأمريكيـة، لم توجه العنايـة في إسبانيا لتنظيم مؤتمـرات خاصة بتعليم العربية لغـير الناطقين بها إلا في السنوات الأخيرة، فعدا مؤتمر تم انعقاده في خمسينيات القرن الماضي لم تشهد إسبانيا شيئا مماثلا لذلك إلا في السنوات القليلة الماضية.

ففـي عـام ٢٠٠٩ تم في مدريـد عقد المؤتمـر الـدولي الأول والخاص بتعليم العربيـة لغير الناطقين بها (عربيلي ٢٠٠٩)[١] والـذي كان يهدف إلى التعرف عن كثـب على طـرق التعليم والمناهـج والوسائل الحديثة التي توصـل إليها المختصون، بيـد أنـه علـى الرغم مما تم تحقيقـه إلى الآن، فـإن الطريق مـا زال طويلا، إذ لا يبـدو من السهـل تحويل التعليم التقليدي إلى تعليم حديـث يهدف إلى اكتساب لغة ثريـة وواقعيـة، صوتية وصعبة الإتقان حسب بعض الدارسـين، كما وأنه لا يبدو من السهـل أيضاً قبول الواقـع التعددي للغة العربية بعـد، وإن حملنا على عاتقنا عبء عدة قـرون من الحرمان والتهرب، ما عدا استثناءات نـادرة وجديرة بالثناء، ففي مطلـع القرن الحـادي والعشرين لا نكاد نجد سوى بعضـ الحلول لمعظم التحديات والأسئلـة التي يطرحهـا تعليم اللغة العربية كلغـة أجنبية، ولكن لا يمكـن إنكار أن المبـادرات الراميـة إلى توحيد تعليم اللغة العربية تشهـد تزايدا ملحوظا وأصبحت تعطـي أحسن ثمارها، مما يؤدي إلى تقلص المسافـة بينها وبين تعليم باقي اللغات الأجنبيـة الحديثة، ومع ذلك فـإن تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية حالياً في إسبانيا لا يزال يعاني من نقص حاد في ما يتعلق بتهيئة المدرسين، أو تطوير المواد (وخاصة بالنسبـة للمستـوى المتوسـط ب٢ (B2) وما يليـه)، أو تكيفها وفقـا لمعايير الإطار الأوروبي، أو وجود منبر مستقل للتبادل المهني، من بين غيرها من المجالات في ضوء

---

(١) صدرت البحوث والمشاركات ضمن كتاب بعنوان:
Arabele 2009, Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe, Editum, Universidad de Murcia, Murcia, 2010.

هـذه القائمـة القصيرة، قد يكون العائق الأكبر هو عـدم وجود مجال معين لتكوين المدرسـين علـى الصعيد الجامعي، فقد يصعب على المرء بنـاء مبان راسخة إذا لم تكن أسسها قوية بما فيه الكفاية.

كان الهـدف من انعقاد مؤتمر دولي في إسبانيا حول تعليم وتعلّم اللغة العربية كلغـة أجنبيـة هو الانضمام بصفـة متواضعة إلى هذا الواقع الجديـد المتنامي، مع إعـادة الأخذ بعـين الاعتبار مرجعية الملتقي الرائد والمماثـل لهذا المؤتمر والذي قد جمـع في سنـة ١٩٥٩ أبـرز الشخصيات في مجـال الاستعراب الـدولي بمقر المعهد المصري للدراسات الإسلامية بمدريد.

انطلقـت فكـرة انعقاد مؤتمـر عربيلي ٢٠٠٩ مـن جامعة مرسيـة، وانضمت إليهـا مدرسة طليطلة للمترجمين والبيت العربي، كمـا تلقى دعماً من وزارة العلوم والابتكار الإسبانية، ومؤسسة سينيكا، وبنك سانتاندر.

تمحورت أهداف عربيلي ٢٠٠٩ حول النقاط التالية:

- تحليل الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية في إسبانيا، ومقارنته مع الدول الأخرى.
- توفـير ميدان للمهنيين العاملين بمجال التدريس والبحث في اللغة العربية مـن إسبانيا أو غيرها مـن البلدان الأوروبية أو من الـدول العربية أو من الولايات المتحدة الأمريكية.
- التفكير في أساليب جديدة بمجال تدريس اللغات الأجنبية وتطبيقها على اللغة العربية.
- نشـر البحوث المتعلقة بتدريس اللغة العربية والأعمال الأكاديمية المحددة والتي من شأنها المساهمة في تحسين هذا الميدان.

- تقييم احتياجات تدريس اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين وآفاقه المستقبلية.

بصفة شاملة سمح عربيلي ٢٠٠٩ لمنظميه، انطلاقا من وجهات نظر مختلفة ومتعددة بمقارنة خبرات معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية وعرض مناقشة شاملة حول تعليمها في الماضي والحاضر، وبخصوص التحديات الأكثر إلحاحا في المستقبل.

وكانت أشغال المؤتمر موجهة إلى أساتذة اللغة العربية ومعلميها، وإلى المهتمين بهذه اللغة وطرق تدريسها، وكذلك إلى المجازين في اختصاص الدراسات العربية والإسلامية ودارسي الدكتوراه.

وتشكل المؤتمر حول محاور ثلاث وهي:

- محاورات وحوار من قبل الدكاترة: مهدي العش، عبد اللّه الشكيري، فردريك إمبرت، منذر يونس، دافيد ولمسن.
- ورشات عمل متوازية من طرف الدكاترة: مهدي العش، هنري عويس، رنا بكداش، عبد اللّه الشكيري، وليد صالح، منذر يونس.
- عروض ومداخلات ساهم فيها الكثير من الأساتذة والدارسين.

ومثل المؤتمر المذكور ميدانا للحوار والنقاش الخاص بتعلم وتعليم العربية بهدف مساعدة العاملين في هذا الإطار على أداء عملهم بشكل أفضل من خلال الاطلاع على تجارب أساتذة معروفين يعملون في العديد من الجامعات سواء في العالم العربي أو في أوروبا وأمريكا.

احتفى عربيلي٢٠٠٩ بحضور مشاركين من ١٥ بلداً (الأردن، وإسبانيا، وإسرائيل، وألمانيا، وإيطاليا، وبريطانيا، والسويد، وفرنسا، وفنلندا، وقطر، ولبنان، ومصر، والمغرب، والمملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية). وحضر

من بين المشاركين ممثلو ١٣ جامعة إسبانية و٢١ جامعة أجنبية على الصعيد الإسباني، تجدر الإشارة إلى مشاركة ٢١ أستاذا يدرّسون العربية في ١٣ من ٢٣ مدرسة، وهو عدد الإجمالي للمدارس الرسمية للغات التي تضم اللغة العربية في برامجها الدراسية، وقد أثبتت هذه الاستجابة التي لعبت دورا مشجعاً بالنسبة لأعضاء اللجنة المنظمة، وجود اهتمام متزايد ينبع من الأوساط الأكاديمية في جميع مجالاتها: من مراكز تعليم اللغات (العمومية والخاصة) إلى الجامعات، دون التغاضي عن دور معاهد التعليم الثانوي والمدارس الرسمية للغات.

على مدى يومين مكثفين أتيحت لنحو ١٥٠ حاضرا الفرصة للاستماع والاستمتاع والتعلّم من ٢٦ مساهمة تم تقديمها على شكل عروض ومداخلات وورش عمل عالجت مواضيع متعددة ومتنوعة مثل استخدام التكنولوجيات الجديدة، والدور التربوي للقاموس في فصول تدريس العربية كلغة أجنبية، واقتناء الصوتيات من طرف الناطقين بالعبرية والإسبانية، ومعايير تقييم الكفاءة الشفهية في اللغة العربية كلغة أجنبية، ونشرت بعد ذلك مساهمات المؤتمر في كتاب مستقل يتضمن ١٦ من المشاركات التي تم تقديمها، مما يعبر عن تعددية المؤتمر، وإن تعددية نصوص ذلك الكتاب هي بالذات ما دفع إلى التخلي عن تقديمها مجزئة في أقسام محددة أو مغلقة، لأن كل المحاولات الرامية في هذا الاتجاه كانت تبدو متكلّفة ومصطنعة.

وفي سنة ٢٠١٢ نظم في مدريد أيضا المؤتمر الدولي الثاني والخاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها (عربيلي ٢٠١٢) والذي حضره ما يقرب من مائة مشارك.

وقد أكد منظمو المؤتمر الثاني على جملة من الأمور التي دفعتهم إلى الاستمرار في تنظيم مثل هذا اللقاء، فقد عرفت التوجهات التربوية، التطبيقية منها والنظرية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطورا مهما على المستوى الدولي منذ

عقديـن من الزمن، وحدث هذا التطور بفضل الجهود الطيبة لجملة من المختصين الذين يبرز من بينهم الأساتذة العرب الذين يمارسون مهامهم في الولايات المتحدة وأوروبـا، ويبدو أن تيـارا جارفا ومجددا سيعمل على مسـح المشهد التعليمي. وربما يقـوم بتهميشه فقط. المنتشـر والقائم على أسلوب (القواعـد- الترجمة)، بعد أن كان الطريقة الأكثر استعمـالا في تعليم العربية حتى أواخر القرن العشرين، واتباع هـذا المنهج ما زال حيا وإن كان في طـور التأقلم مع الاحتياجات الجديدة وتطلعات الطلبة.

وتبادل الشفـرات والسلوك والمشاهد، بالإضافـة إلى تواجد الطلبة الناطقين بالعربيـة في قاعـات الدرس. وكل ذلـك كنتيجة للعولمة والهجرة. قـد أعطى لتعليم العربيـة لغـير الناطقين بهـا أبعادا جديدة بشـأن التوجهات والأهـداف والأدوات، وأدى ذلك أيضا إلى إعادة النظر في اللغة المتعلمة، وكانت الجامعات الأمريكية هي أول مـن عمل على تعليم العربية الحديثـة بصفتها لغة للتواصل، وهي أيضا وبسبب تبنيهـا هذا التوجه الجديد قامت بإدخال دراسـة وتعليم مختلف العاميات العربية في التعليـم الجامعي، وأدى هذا بالمنهج المذكور سابقا والقائم على أسلوب القواعد الترجمة والمراجعات اللاحقة مثـل البنيوية والوضعية إلى إفساح المجال للتوجهات الجديدة للتواصل والمتبعة حاليا في غالبية المؤسسات التربوية.

وبموازاة ذلك وكما يظهر من خلال المحاضر التي ستنشر في كتاب قريبا، فقد تم فتح باب للنقاش بخصوص التنوع اللغوي للعربية والذي علينا أن نتعلمه ونعلّمه:

١. العربية الحديثة، لغة وسائل الإعلام.
٢. شـيء من العاميات التي تساعد على التواصل الحقيقي، والتي من الممكن أن تتداخل مع العربية الفصيحة، وهو ما يعرف بـ (المنهج المتكامل).
٣. بعض العاميـات الإقليمية والتي تجمـع عددا من اللهجـات ذات مستوى ثقافي، وهو ما يعرف بلغة المتعلمين العرب.

والشعور بأنه ما زال هناك حاجة إلى التأمل والمقارنة والتبادل ونشر التجارب التعليمية والبحثية في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها، من خلال التوجهات والميادين والمستويات المختلفة، إلى جانب الاحتضان الكبير الذي عرفه قبل ثلاث سنوات عربيلي ٢٠٠٩، فقد كان هناك ما يكفي من الأسباب لتنظيم عربيلي ٢٠١٢، المؤتمر الدولي الثاني عن تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتم هذا الملتقى في مقر البيت العربي بمدريد أيام ٢٧، ٢٨ و ٢٩ من سبتمبر ٢٠١٢.

وبالإضافة إلى تلك المؤسسة فقد ساهم في التنظيم جامعة مرسية ومدرسة طليطلة للمترجمين (جامعة كاستيا لامنشا)، وبدعم مالي من وزارة التعليم والتجديد ومصرف سانتاندر.

عالجت مداخلات المؤتمر المحاور التالية:

- تطبيع تعليم العربية مع الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات.
- الازدواجية اللغوية: مستويات اللغة العربية والعاميات العربية.
- الإحصاء اللغوي بتطبيقه على تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- العربية للمترجمين والمترجمين الفوريين.
- تأليف مناهج تعليمية.
- قدم المشاركون من ١٨ بلدا وهي: بلغاريا ومصر وإسبانيا والولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وهولاندا واليابان والمغرب والبرتغال، إلخ، وبعد الانتهاء من اللقاء ومن خلال التقييم الثنائي للبحوث الخالية من أسماء مؤلفيها، تم اختيار تلك التي هي أكثر تمثيلا للمحاور الموضوعية المارة الذكر، والتي تم نشرها في الكتاب المذكور، وتم إدراجها في أربعة أقسام غير متعادلة فيما بينها، وهي: (منهجية)، (معجمية)، (ترجمة) و(وسائل).

١-٤. الترجمة

تمثل الترجمة من العربية إلى الإسبانية وبالعكس الوجه الثاني لتعليم اللغة العربية، فلم يكن هناك في البداية أية مؤسسة أو جامعة تقوم بتدريس هذه المادة على مستوى التخصص، وكان الشيء الوحيد المعروف آنذاك في هذا الباب هو دور المترجمين المحلفين الذين تخولهم وزارة الشؤون الخارجية بترجمة الوثائق الرسمية من عقود زواج وطلاق وولادة وحسن سلوك، بالإضافة إلى العقود التجارية وغيرها.

غير أن تحول الترجمة إلى تخصص يدرس في أكبر الجامعات العالمية دفع المسؤولين الإسبان إلى إيجاد أقسام لها في العديد من الجامعات، ومن بينها خاصة جامعة برشلونة وجامعة غرناطة اللتان أصبحت العربية في قسم الترجمة بهما لغة ثانية (لغة ب) بعد اللغة الإسبانية، وأصبح الطالب الذي ينهي دراسته في تلك الأقسام يمكن له ممارسة عمله كمترجم محلف دون الحاجة إلى إجراء الامتحان الذي تقوم بتنظيمه سنويا وزارة الشؤون الخارجية الإسبانية لتخويل الناجحين بممارسة هذه المهنة، وتعمل هذه الجامعات أيضا بتهيئة المترجمين الفوريين في اللغتين العربية والإسبانية للعمل في المؤتمرات واللقاءات الحكومية وغيرها.

وقد يكون من المفيد التذكير بتأسيس مدرسة المترجمين في طليطلة التي بدأت نشاطاتها سنة ١٩٩٤، وهي تابعة لجامعة (كاستيا لامنشا) وبدعم من المؤسسة الثقافية الأوروبية، وتقوم المدرسة أساسا بتكوين المترجمين من العربية والعبرية إلى اللغة الإسبانية، وبها أيضا كورسات للماجستير في موضوع الترجمة، وتعمل أيضا على تدريس اللغة العربية ضمن عدة مستويات.

ومن المعلوم فإن هذه المدرسة تم تأسيسها إحياء لذكرى مدرسة الترجمة بطليطلة والتي أنشأها الملك (ألفونسو العاشر) المعروف بـ (العالم) في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي بسبب اهتماماته العلمية ودعمه لأعمال الترجمة من العربية إلى الإسبانية، حيث قام المترجمون حينها بنقل عشرات المؤلفات العلمية

والفلسفية والأدبيــة من العربية إلى الإسبانية. ومن بين ما تم ترجمته كتاب (كليلة ودمنة) لابن المقفع والذي ترك أثرا واضحا على فن القصّ لدى العديد من الكتاب الإسبان القدماء مثل: (رامــون لول) (١٢٣٢- ١٣١٥) في كتابه (الحيوان) و(دون خوان مانويل) (١٢٨٢- ١٣٤٨) في كتابه (الكوندي لوكانور).

الفصل الثاني

٢ : تعليم اللغة العربية للطلبة الإسبان: الظروف والملابسات

٢-١. تقديم :

تؤثـر طبيعة اللغة الأم من حيث أصواتها وتراكيبهـا وصرفها ونحوها وما إلى ذلك في اكتساب لغة جديدة وخاصة إذا لم تكن هذه الأخيرة تنتمي إلى نفس فصيلة اللغة الأصلية التي يتحدث بها المتعلم.

فاكتســاب أصــوات مختلفــة في اللغة الجديدة يبقــى مشروطــا إلى حد كبير بالأصوات التي يعرفها المتعلم والتي ألفها وتعود عليها منذ الصغر.

والأمر كذلك بالنسبة للتراكيــب اللغوية على مستوى المفردات والجمل، فليس بالضرورة أن تتفق تراكيب اللغة الأصلية مع اللغة الجديدة، وتأثير ما يعرفه المتعلم مـن تلـك التراكيب في لغته الأم يؤثـر تأثيرا كبيرا فيما يكتسبــه في اللغة الجديدة، ويشمل هذا أيضاً القواعد الصرفية والنحوية.

وفيمــا يتعلق بتعلم اللغة العربية من قبل الطلبة الإسبان، فإن لغتهم الإسبانية تكــون حاضرة ومؤثرة خلال مراحل تعلــم اللغة العربية، ويكون هذا التأثير واضحًا على عدة مستويات وخاصة المستوى الصوتي والمستوى التركيبي.

ومن المعلوم أن كتب تعليم اللغة العربية المخصصة للعرب ليست صالحة تماماً لتعليــم غير العرب بها، وذلك بسبب تأكيدهــا الخاص على القواعد من جهة وعلى الطابع المحلي أو الإقليمي الذي يمكن أن تتميّز به معظم تلك الكتب من جهة ثانية، وفي هــذا الصــدد يؤكد أحــد الباحثين على ضــرورة تفادي خطر مألــوف في تعليم العربيــة، وهــو أنّه شاع في العــالم العربي تعليم قواعد اللغــة العربية بدلا من تعليم

اللغة العربية نفسها[١].

والنتيجة هو أنّ الكثير من الطلاب ينهون دراستهم وهم يعرفون بدقة تفاصيل قواعد العربية ولكنهم غير قادرين على الكلام أو الكتابة الصحيحة.

ومن ناحية ثانية فإنّ النصوص وموضوعات القراءة يجب أن تكون منتخبة وبشكل مناسب ممّا يستهوي الطالب الأجنبي ويزوده بمعلومات مشوقة وغنية عن هذه اللغة وعن هذه الثقافة.

ولا شكّ أنّ الهدف من تعليم أية لغة هو أن يبلغ الطالب مرحلة يفهم فيها ما يسمع وما يقرأ في هذه اللغة ويتمكّن من التعبير الشفوي والكتابي.

إنّ مسألة تعليم العربية لغير المتكلمين بها قد شغلت المربين والباحثين منذ زمن طويل، فها هو ساطع الحصري الذي أدلى بدلوه منذ عقود طويلة لتوضيح خصوصية هذه المسألة وإشكالياتها. وقد فصّل الحديث في ذلك فبيّن بأنّ هناك ثلاثة طرق أصلية وهي:

١. البدء من القواعد، وجعل قواعد اللغة أساساً لتعليم اللغة.
٢. البدء من القراءة، وجعلها أساساً لتعليم اللغة.
٣. البدء من المحادثة، وجعلها أساساً لتعليم اللغة[٢].

وقد طرح الحصري أسئلة بديهية ومنها: من أين يجب أن نبدأ؟ وعلى أيّ شيء يجب أن نستند في تعليم اللغة الأجنبية؟ وإلى أية درجة يجب أن نلجأ إلى الترجمة في هذا التعليم؟

وكلنا نعلم بأن العربية لغة مميزة ولها خصائص قلّما نعثر على مثلها في بقية

---

(١) أحمد شلبي: تعليم اللغة العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٩٠، ص٢٠.

(٢) ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس، الجزء الثاني ، أصول تدريس اللغة العربية، دار الكشّاف، بيروت، ١٩٥٦، ص١٨٩.

اللغات، فمن طبيعة اللغة العربية والتي تمنحها ميزة خاصة أن تستعمل لفظة وتريد عكس معناها كقولنا عند المدح: قاتله اللّه! ، وتصف الشيء بما يقع فيه، مثل: نهار قائم وليل ساهر، ومنها أيضاً إعارة الشيء ما ليس له، كقولهم: مرّ بين سمع الأرض وبصرها، وإجراء ما لا يعقل مجرى من يعقل، كقولهم في جمع أرض: أرضون، وكقوله تعالى: (يا أيّها النمل ادخلوا مساكنكم). وكذا الاقتصار على ذكر بعض الشيء والمراد كلّه، كقوله تعالى: (أو تحرير رقبة مؤمنة)، فذكر الرقبة وأراد بها العبد. وكقولهم أيضاً: شربنا ماء النهر، ومنها كذلك تخفيف الكلمة بالحذف، مثل: لم يكُ، وأصلها لم يكن، وهذه نماذج قليلة من خصوصيات العربية التي تميزها عن غيرها[1].

٢.٢. فرضية صعوبة اللغة العربية:

كتب أحد المبشرين بمصر سنة ١٨٦٤ يقول:

"إنّي أفضّل أن أسير على قدميّ من الإسكندرية إلى رأس الرجاء الصالح، وأجوب أفريقيا على قدميّ من أن أتعهّد مرّة واحدة بالسيطرة على اللغة العربية"[2].

وممّا لا شك فيه أنّ رأي المبشّر هذا أمر مبالغ فيه، غير أنّه من العدل والمنطق الاعتراف بتعقيد العربية نوعا مّا وخاصّة ما يتعلق بقواعدها.

وعلى الرغم من قول بعض العلماء إنّ الفصيلتين السامية والهندية الأوروبية تتفقان في كثير من أصول الكلمات مع اختلافهما في القواعد[3]، فإنّ الفوارق بين العربية وغيرها من اللغات الأوروبية واضحة، فالتراكيب مختلفة وكذا ترتيب الجمل والعبارات إلى غير ذلك من التفاصيل.

---

(١) انظر: محمد عطية الأبراشي: الآداب السامية، دار الحداثة، بيروت، ط٢، ١٩٨٤.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٨.

(٣) علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الانسان والطفل، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص١٠٥.

وهنـاك من يرصـد اختلافات أخرى بـين اللغـات السامية واللغـات الهندية الأوروبيــة، ففي الوقت الذي تتكون فيه أصول الكلمات في اللغات السامية في الغالب مــن ثلاثــة أصوات ساكنــة، فإن اللغــات الهنديــة الأوروبية ليســت متّحدة في عدد أصواتها، بل تختلف في ذلك كثيراً، فمنها الثنائيّ ومنها الثلاثي ومنها الرباعي(١).

وبشكل عام فإنّ تعليم اللغة العربية للطلاب غير المتكلمين بها، أيّاً كانت لغتهم الأمّ، يرافقه عدد من الصعوبات والإشكالات، سواء على مستوى القراءة أو الكتابة، فمن مشكلات القراءة: التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة والتمييز بين الواو والياء كصامتين وكصائتين والتمييز بين الأصوات المتشابهة في الثنائيات الصغرى وغيرها، وكذا حركات الإعراب وحالات الوصل والوقف والتمييز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة وبين الألف المقصورة والممدودة وهمزة القطع، إلى غير ذلك مــن الإشكالات الأقل أهمية، ومن مشكلات الكتابــة: الكتابة من اليمين إلى اليسار والعلاقة بين الحرف والسطر والحروف المتصلة وغير المتصلة وقواعد رسم الهمزة وتعدد أشكال بعض الحروف بحسب موقعه من الكلمة(٢).

ومــن بين الصعوبات العامــة أيضاً عدم القدرة على قــراءة نص عربيّ قراءة صحيحة وشكله إلاّ إذا كان القارئ ملمّاً بقواعد اللغة العربية وأوزان مفرداتها، وأن يفهم مقدماً معنى ما يقرؤه، ومنها أيضاً الالتباس الذي يمكن أن يقع بين الحركات وحــروف المــدّ(٣)، وإلى جانب ذلك نجد صعوبة معرفة أسمــاء الأعلام، ثمّ التمييز بين الحروف التي ترتبط بما تليها والتي لا ترتبط.

---

(١) علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص٢١٩-٢٢٠.

(٢) انظر: محمد حسين باكلا وجورج نعمة سعد: أصوات العربية وحروفها للناطقين وغير الناطقين بها. سلسلة المكتبة العربية في الصين، بوسثن - لندن - تاييبه، ١٩٨٢.

(٣) انظــر: غالــب فاضل المطلبــي: في الأصوات اللغويــة - دراسة في أصــوات المدّ العربيّــة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ١٩٨٤.

٣.٢ـ نموّ الاهتمام بالعربية بإسبانيا:

فيما يخص تعليم اللغة العربية في إسبانيا، فإنّ الاهتمام قد ازداد بهذه اللغة في السنوات الأخيرة، إذ كثرت المراكز الجامعية والأكاديمية التي تختص بتعليم العربية وآدابها، وفي الربع الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين فإنّ الدبلوماسية الإسبانية قد وعت تماماً بالدور الذي يمكن أن يلعبه العالم العربي الإسلامي على المستوى العالمي وذلك من خلال ما يتمتّع به من ثروة تاريخية وعلمية خاصة، ومن ناحية ثانية فإنّ لا مركزية الثقافة الإسبانية أدت إلى إنشاء جامعات جديدة بها أقسام للدراسات العربية والإسلامية[1]، ويضاف إلى هذا الأحداث السياسية التي وقعت في السنوات الأخيرة وكان لها صدى دولي كبير مثل هجمات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ في الولايات المتحدة الأمريكية وهجمات مدريد في ٢٠٠٤ وغير ذلك من الأحداث التي قام بها متشددون مسلمون، كلها جعلت الغرب عموما بما فيه إسبانيا يصحو من غفوته وينتبه إلى أهمية معرفة الثقافة العربية والإسلامية عن قرب لفهم ما يجري في بلدانها من تحركات ونشاطات على الكثير من المستويات، وكان من نتائج هذا الاهتمام توجه الكثير من المواطنين الإسبان للاتصال بهذه الثقافة وخاصة عن طريق تعلم لغتها سواء في المراكز الرسمية أو الأهلية.

ولو تحدثنا عن الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في هذا البلد لوجدنا أن من أكبر المشاكل التي تواجههم هي قلّة المناهج الملائمة المكتوبة والكتب المخصصة لتعليم العربية، وقد انتبه الجميع لهذه الظاهرة سواء أساتذة العربيّة أو الدارسون الإسبان، وقد بيّن هذا النقص أحد المهتمين بتعلّم وتعليم العربية من الإسبان، فقال: "لقد كان يملؤني الشعور المتدفق الدائم بأنّ ذلك هو السبب في تراجع اللغة العربية إلى الصفّ الثاني أو المقام الثانوي داخل خطط المدارس

(1) Introducción a los estudios árabes e islámicos. Universidad de Alicante. 1994. P. 9.

التعليميـة في بلـدان كثيرة من العـالم، ولقد سألت نفسي عمّـا إذا كان ممكنًا عمل شـيء من أجل تغيـير هذا الواقع وصبـغ اللغة العربية بمنهـج تعليمي حديث يمكن استغلاله في المدارس أو لمن يجد في نفسه هوى من الكبار لتعلّم هذه اللغة. . . "(١).

ولكون كاتـب هذه السطور من المهتمين بتعليم اللغـة العربية للطلبة الإسبان، إذ قمنـا ونقـوم على تدريسهـا في مدارس اللغـات الرسمية وفي الجامعـات منذ سنوات طويلـة والتي أكسبتنا وبكل تواضع خـبرة وتجربة واسعتين حاولنا الاسترشاد بها لدى وضعنـا الكتـب والموضوعات المبرمجـة في هذا الإطار، فقد عالجنـا في واحد من تلك الكتـب الموضوعات التي تثير أكبر قدر من اللبس والإشكالات، وأرفقناه بعدد كبير من التماريـن والأمثلة التطبيقية والعمليـة المبسطة، وقمنا في المؤلَّف الثاني الذي أنجزناه بالتعاون مع بعض أساتذة العربية من الزملاء الإسبان باختيار مجموعة من القصص من التراث العربي، وبعد تبسيط أسلوبها قمنا بترجمتها إلى اللغة الإسبانية مصحوبة بعدد كبير من الشروحات اللغوية والثقافية، إلى جانب تمرينات الفهم(٢).

ونعتقـد بأنّ معظم واضعي كتب تعليم العربية لغير المتكلمين بها يدركون أنواع الصعوبات التي تواجه الطلاب، ويقول أحد مؤلفي هذه الكتب:

"وقـد اعترضتنا في تأليفـه عدّة صعوبات أهمّهـا: أيّ زاد لغويّ نقدّم للدارس في المرحلـة الأساسية خاصّة وأنّنا نفتقر إلى دراسة وصفية تضبط الألفاظ العربية المتواترة إذ تمكّن مثل هذه الدراسة من معرفة الكلمات الأكثر تواترا وتسهّل التدرج في استخدامها في الجزء الواحد وفي الأجزاء الأربعة(٣).

(1) Jesús Ríosalido: Tesoro de Reglas – Gramática Árabe Comentada. 2ª ed. IHAC. Madrid. 1985. P. 9.

(2) Waleed Saleh: Lengua Árabe – Gramática y ejercicios. Nivel Intermedio. CantArabia. 1991.
y otros: Cuentos Tradicionales Árabes – Antología Didáctica y Bilingüe, Mateu Impresores, Xàtiva, 1997.

(٣) حميـد خلف الهيتي وآخرون: اللغـة العربية لغير الناطقين بها، الجامعـة المستنصرية، كلية الآداب، بغداد، ١٩٧٩، ج ١ من المقدمة.

هـذا علما بـأن هناك مـن نشـر في إسبانيا مؤخـرا قوائم للمفـردات الأكثر استخداما في العربية لتسهّل على أساتذة هذه اللغة استخدامها في أقسامهم[(1)].

والشـيء الآخر الذي يدركه مؤلفـو هذه الكتب هو عدم الوقوع في خطأ تبسيط المفاهيـم، لأنّ الطلاب عـادة هم من البالغين، وأنّهم مبتدئون من حيث اللغة لا من حيـث النضج الفكري؛ وهذا الأمـر يوجب على المؤلفين تحـري النصوص المناسبة والناضجة والابتعاد عن النصوص المبسطة فكرياً والتي تناسب العمر العقليّ لهؤلاء الطلاب، بل تكون مضجرة وشديدة الملل.

ونظراً لاختلاف طبيعة وأصول اللغة العربية عن اللغة الإسبانية، وكذا تراكيب وصيغ كلّ واحدة منهما، فـإنّ طالب العربية من الناطقين بالإسبانية يواجه العديد مـن الصعوبـات في العملية التعليمية، ومـن البديهي فإنّـه إذا كان الأساتذة واعين بتلـك الصعوبـات وعلى علم يقين بها، فإنّه من السّهـل مواجهتها على الأقلّ، إن لم نقل حلّها.

ويمكن أن نقسّم تلك الصعوبات إلى عدّة مستويات:

٢-٣-١- الجانب الصوتي:

بعضـ أصوات اللغة العربية لا نجد لهـا مثيلا في اللغة الإسبانية وتشكل بذلك نوعا من الصعوبـة التي تحتاج من أجل تجاوزها إلى الكثير من الممارسة والتطبيق والاستمـاع والتلفـظ، والصعوبات التي يواجهها الطالب الإسبـاني في تعلم أصوات العربيـة تتركـز حول جملة منها مثـل الأصـوات الإسبانية اللثويـة كالضاد والطاء والـزاي والصـاد، وبعض الأصـوات الحلقومية كالقاف والغـين، أو الحلقية كالعين والحاء، أو الحنجرية كالهمزة والهاء.

(1) Victoria Aguilar y Jesús Zanón: Vocabulario Básico: Árabe-Español / Español – Árabe. ed. Diego Martín. Murcia. 2004.

غـير أن بعضـ الأصـوات وإن لم تكـن موجـودة في اللغــة الإسبانيــة الأم مثل الأصـوات الغارية كالشين والجيـم، إلا أن لغات أخرى مقاربة للغــة الإسبانية ومن نفس الفصيلة اللاتينية تتوفر عليها مثل اللغة القطلانية والجليقية، وهذا ما يسهل عملية تعلمها.

وعليـه فإنّ من الضروري أخـذ هذه النقطة بنظر الاعتبار عنـد البدء بتعليم العربيــة للناطقــين بهذه اللغــة، ويجد المدرســ نفسه مضطراً إلى عمـل الكثير من التمرينــات التي تؤكد على النطـق الصحيح لمثل تلك الأصوات، وتكون الفائدة أكبر بــلا شكّ عندما تتمّ تلـك التمرينات في مختبرات اللغة. ويمكـن أن نقرّب للطلاب لفـظ بعضـ الأصوات باستخلاصـ أمثلة شبيهــة إذا كانت متوفــرة، فبعض سكّان الأندلسـ ينطقون الخاء هــاء تقريباً، ومن هنا فإنّ لفظ صوت الهاء يمكن أن نبيّنه لهـم مـن خلال هذا المثل، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ من المهمّ جداً أن نكثر من إيراد الأمثلــة التي ترد فيها تلك الأصوات التي يصعـب على الطلاب نطقها، وكذا قراءة أزواج من الكلمات التي تتشابه في أوزانها وحروفها باستثناء حرف واحد، من مثل: (هل- حل)، (هائل- حائل)، (ظريف- طريف)، (عال-ـ حال)، إلخ.

٢-٣-٢- الجانب التركيبي (الصرفي والنحوي):

تختلـف أيضــاً وإلى حد كبـير تراكيب اللغــة الإسبانية عـن العربية من حيث الصــرف والنحــو وغيرهما، فابتــداءً هناك الكثير مــن الكلمات العربيــة التي تُعد حروفـا هــي أسماء بالإسبانية والعكسـ صحيح. وهذا يجعل مــن الصعب قليلا أن يــدرك المتعلم طبيعة بعض الكلمــات لأن فهمه لتركيبها ينطلق مــن فهمه لها بلغته الأم، فليســ مــن السهل أن يقتنع الطالــب بأن كلمة (مع) مثلا هــي ظرف وليست حرف جر، وإن (عند) هي ظرف وليست فعلا، وهكذا.

وينطبــق هذا الأمــر على تكوين الجمــل الاسمية والفعليــة، فالمتعلم الإسباني يستغرب من وجود ما نسميه بلغتنا (مبتدأ) لأن هذا الجزء من الجملة هو فاعل في

لغته الأصلية، ولدينا الكثير من الأمثلة التي يمكن أن نشير إليها كعلامات اختلاف بين اللغتين الإسبانية والعربية.

إن إدراك هذه التفاصيل من طرف أساتذة اللغة العربية للطلبة الإسبان ومحاولة علاجها بالطريقة الناجعة يساعد وبشكل كبير على تعبيد الطريق أمام المتعلم لكي يتقدم خطوة خطوة في ميدان اكتساب هذه اللغة الجميلة.

إنّ الصعوبات الصرفية والنحوية تبدو هي الأخرى في نقاط محددة أخرى كثيرة منها: عدم التفريق بين جذور الأفعال العربية والمصادر، وذلك لأنّ معظم كتب قواعد اللغة العربية المكتوبة بالإسبانية لا تفرّق بوضوح بين هذين الأمرين وتعتبر الجذر غالباً بمثابة المصدر، فالطالب الإسباني يتعود منذ البداية على ترجمة (كَتَبَ) مثلا بـ (Escribir)، أي (كتابة)، وعندما يصل إلى دراسة المصدر يختلط الأمر لديه لأنّه كان قد ظنّ من قبل بأنّ جذور الأفعال في العربية تعادل المصدر في لغته، ومن الصعوبات الأخرى معرفة مصادر الأفعال الثلاثية المجردة وهي سماعية، ويجد الطالب الناطق باللغة الإسبانية عناءً كبيراً في تعلّمها، في حين أنّها أسهل بكثير بالنسبة للطالب العربي الذي يبدأ بسماعها منذ الصغر وتتكون لديه ثروة كبيرة منها على مرّ الأيام، ومن العقبات الأخرى أيضاً ضبط أبواب الفعل الثلاثي المجرّد، أي حركة الحرف الثاني من الماضي والمضارع، ولحسن الحظّ فإنّ بعض الكتب قامت بتوضيح حركة عين الفعل بوضعها تلك الحركة إلى جانب الفعل حين ظهوره، وخاصّة في بعض القواميس مثل القاموس العربي- الإسباني لمؤلفه (Federico Corriente)، ومنها أيضاً جموع التكسير لكونها سماعية، وكذا حالة الفعل بالنظر إلى فاعله إذا تقدّم أو تأخّر، ومنها التعريف بالإضافة ووضع (أل) التعريف في مكانها المناسب، خاصّة إذا كانت لديه إضافات مركبة أو سلسلة من الإضافات.

وموضوع الإضافة له صعوبة خاصّة، لأنّ اللغة الإسبانية تخلو من مثل هذا التركيب؛ لذا فإنّ الطالب الإسباني وخاصة في المرحلة الأولى من تعلمه العربية،

عندما يريد أن يقول: (كتاب محمّد)، فإنّه يقول: (كتاب من محمّد) لأنّه يترجم حرفيّاً هذا التركيب من لغته الأمّ، ويستمرّ هذا الخطأ معه لمدّة غير قليلة حتّى يتعوّد على التركيب العربيّ، ومنها كذلك الصعوبات الخاصّة باستعمال حروف الجرّ ولاسيّما في تراكيب محددة مثل: قريب من وبعيد عن، تكلّم على وتكلّم عن، الخ، في حين أنّنا نجد بأنّ حرف الجرّ (حتّى) الذي قد يبدو غريباً بالنسبة للغات الأوروبية الأخرى، إنّما هو موجود في الإسبانية (Hasta) الذي تمّ أخذه من العربيّة. ومن العقبات الأخرى تقسيم الكلمة في العربية إلى اسم وفعل وحرف، فالاسم في العربية كما نعلم واسع جداً، ويشمل الصفات والضمائر وأسماء الأعلام وأسماء الإشارة والظروف وغير ذلك. بينما الاسم في اللغة الإسبانية محدود جداً، ومن الصعوبات الأخرى المثنى وقواعده الكثيرة، ومنها النفي وتنوع أدواته وصعوبة تمثّل استعمال بعض الأدوات مثل: (لم) التي لا تُستعمل إلا مع المضارع مع أنّها تعني الماضي، ومنها أيضاً عدم استعمال فعل الكينونة في العربية في الكثير من التراكيب بالمقارنة مع الإسبانية التي لديها فعلان وهما: (Ser) و(Estar)، أو الانكليزية التي لديها (To be)، ومنها أيضاً تعدد المفاعيل في الجملة العربية واحتياج بعض الأفعال لأكثر من مفعول به واحد، بينما يختلف الأمر بالنسبة للغة الإسبانية التي تقسّم تلك المفاعيل إلى مفعول به مباشر وآخر غير مباشر.

ومنها أيضاً اختلاط أمر حالة الجزم بـ (لم) على بعض مؤلفي كتب القواعد، حيث قاموا بترجمة كلمة (المجزوم) بما يعادل كلمة (الشرط) باللغة الإسبانية، ولا يخفى على أحد هذا اللبس الذي يمكن أن تسببه تلك الكتب لدارسي العربية من الإسبان[1].

ومن الصعوبات الأخرى التي تستحق الذكر مسألة التذكير والتأنيث في الأسماء والصفات، وعلى الرغم من سهولة تحويل هذه الكلمات من المذكر إلى

---

(١) انظر: - Fortunato Riloba: Gramática Árabe – Española, Edi 6, Madrid, 3º ed., 1973, P. 270.
- Haywood – Nahmad: Nueva gramática Árabe, Ed. Coloquio, Madrid, 1992.

المؤنّث ليس صعباً، لا في العربية ولا في الإسبانية، فإنّ الطالب يجد صعوبة في ذلك في أسماء محددة، والتي تُعامل في لغته على العكس مما هو في اللغة العربيّة، فالشجرة والسيارة في الإسبانية مذكران، والبيت والشارع مؤنّثان، والقمر مؤنث والشمس مذكّر. إلى آخر ذلك من كلمات تأتي على خلاف ما هو في اللغة الأمّ، وهذا ما يجعل الطالب الإسباني يتأخر نوعًا ما في ضبط كلّ هذه التفاصيل، ولا يبلغ ذلك إلاّ بعد فترة من بدء الدراسة.

٢-٣-٤- صعوبات أخرى:

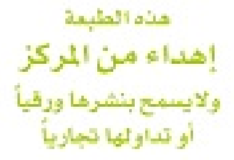
توجد صعوبات أخرى متنوعة ومنها كثرة الترادف في اللغة العربية، وقد نستعمل لمفهوم واحد العديد من الكلمات. فلمفهوم القدوم نستعمل الأفعال: قدِمَ وجاءَ وأتى وأقبلَ وحَضَرَ، ومن الصعوبات الأخرى استعمال المعاجم العربية التي تعتمد الجذر متبوعاً بجميع المشتقات، على خلاف معاجم اللغات الأوروبية التي يتمّ تنظيمها على أساس الحرف الأول من الكلمة، ومنها أيضاً استعمال الضمائر المنفصلة، فالإسبانية تستعمل ضميراً واحداً للمخاطب والمخاطبة، وهكذا أيضاً في تصريف الأفعال، ومن بين الصعوبات الأخرى التعبير عن الملكية بالعربية، فكما هو معروف فإنّنا نستعمل لهذا المعنى الكثير من الكلمات من مثل: (عند - لـ - معَ - لدى - لدن - ملَكَ - يملك - في حين أنّ اللغة الإسبانية تكاد تقتصر على فعل واحد هو (Tener)، وإن كان لديها فعل آخر أقلّ استعمالاً وهو (Poseer)، وتظهر الإشكالية في هذا الباب من حيث الناحية الإعرابية أيضاً، وذلك لأنَ الشيء المملوك في الإسبانية هو مفعول به دائماً، ولذا فإنّ الطالب الإسباني يجد صعوبة في فهم كون كلمة (كتاب) في جملة (عندي كتاب) مبتدأ وليس مفعولاً به كما هو الحال في لغته الأمّ.

وهناك صعوبة أكبر تكمن في تعلّم الروابط بالعربيّة، وكثيراً ما يقوم الطالب بترك استعمالها وخاصّة عند الكتابة، فعبارات من مثل: على الرّغم من، بالإضافة

إلى، مـن ناحية أخرى، الخ، يجد الطالـب صعوبة كبيرة في تعلّم استعمالها بالشكل الصحيح، ويعمد الطالب كذلك إلى حذف بعض الضمائر اللازمة في اللغة العربية عنـد الكتابة، وذلك لأنّ لغته الأمّ لا تستعملها، فقد يكتب طالب: أعتقد أنّ ستسافر غـداً، بدلاً من أعتقـد أنّها ستسافر غداً، وذلك لأنّه يقـوم بترجمة حرفيّة من لغته التي لا تحتاج إلى الضمير في هذا الموضع.

٢-٤. خلاصة:

ومـن باب استخلاص النتائج ممّا سبق ذكره، نستطيع أن نقول إنّ تعليم اللغة العربيـة للطلبة الإسبان، شأنه شأن تعليم هـذه اللغة لأيّ طالب غير ناطق بها، من حيـث وجود الإشكالات والصعوبـات، فبعض تلك الصعوبـات مشترك وعامّ يشمل جميـع المتعلمين من مختلف الثقافـات واللغات، وبعضها خاصـ بالطالب المتحدث باللغـة الإسبانيـة، لأنّ خصوصيـة لغته من ناحيـة، ثمّ خصوصيـات اللغة العربية مـن ناحية ثانية يؤديـان إلى ظهور مثل تلك الإشكاليات، ولا شـكّ فإنّ الوعي بتلك الصعوبات وإدراكها من طرف المدرسين بشكل خاص والطلاب بصورة عامّة، يؤدّي إلى تسهيـل تجاوز تلك العراقيـل، كما أنّ المدرّس الذي يعي تلك الإشكاليات يحاول أن يؤكد على توضيحها وتفسيرها، وذلك بالإكثار من التمرينات التي تسهّل شرحها باستخدام مختبر اللغـات وجميع وسائل الإيضاح الممكنة، ونودّ أن نختم بقولنا: إنّ معرفة المشكلة قد يكون نصف الحلّ.



الفصل الثالث

٣. استثمار الكلمات الإسبانية من أصل عربيّ في تعليم العربية للناطقين بالإسبانية

٣-١. تقديم :

تشتمل اللغة الإسبانية على ما يقرب من أربعة آلاف كلمة من أصل عربي بحكم التعايش الطويل الذي دام حوالي ثمانية قرون بين العرب المسلمين وسكان شبه الجزيرة الإيبيرية، ويعدّ القاموس الرسميّ للأكاديمية الملكية للغة الإسبانية السجل الحقيقي لأصول الكلمات ويجمع في طياته تلك التي هي من أصل عربي إذ يشير إلى ذلك بشكل دقيق، ويؤكد بعض المستعربين على أن القاموس المذكور لا يشتمل على كلّ الكلمات من أصل عربيّ، وأن بعض تلك الكلمات المعتبرة عربية الأصل ليست هي كذلك[1].

وتدل كثرة الكلمات العربية التي دخلت الإسبانية على حقيقة مهمّة طالما نسيها المؤرخون وبعض الدارسين، وهي أن العرب المسلمين عندما فتحوا بلاد الأندلس لم ينعزلوا عن السكان الأصليين ولم يعكتفوا في معسكراتهم بعيدين عما يجري في المدن والقرى، بل إنهم تعاملوا مع هؤلاء الناس عن قرب واختلطوا بهم ونقلوا إليهم خلاصة تجربتهم وعصارة معارفهم وعلومهم التي أثمرت فيما بعد خير الثمار، فصارت مدن مثل قرطبة واشبيلية وسرقسطة مراكز للعلم والحضارة، وأدى كذلك احتكاكهم بالواقع وتعايشهم مع المجتمع عن قرب إلى حفر آثارهم على حياة الناس وكان من نتائج ذلك التغييرات التي شملت الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية ومنها أيضا اللغة التي تشربت بالمصطلحات والأسماء العربية، ولا يقتصر التأثير اللغوي على دخول العشرات من الكلمات العربية في الإسبانية، بل تعداه إلى

(1) Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimo del romance andalusí o lenguas medio-orientales en el Diccionario de la Real Academia Española. Federico Corriente. Real Academia Española. Madrid (España). 1996. p. 59.

تسمية الأماكن والبلدان والجبال والطرق والوديان والأنهر والآبار، وقد بقيت تلك الأسماء حتى يومنا هذا، على الرغم من أن بعضها قد تحور وتغيرت صورته فصار من الصعب اكتشاف أصله العربيّ.

ويجدر بالذكر أن استفتاء قامت به إحدى الصحف الإسبانية في الثمانينيات من القرن الماضي بخصوص أجمل عشر كلمات إسبانية، تبين أن أربعة منها كانت من أصل عربيّ(1).

والكثير من هذه الكلمات لا توجد لها مرادفات مما يضطرّ المتحدث بالإسبانية إلى استعمالها دون غيرها، وأغلب الكلمات الإسبانية من أصل عربي تبدأ بـ(أل) التعريف التي ألحقت بالكلمة بشكل لا ينفصل، وجعلت هذه الحقيقة أن تستخدم الإسبانية أداتين للتعريف في حال ورود الكلمة معرفة في نص ما أو في أثناء الحديث: أل التعريف العربية الملحقة والتي صارت تشكل جزءا لا يتجزأ من الكلمة وأداة التعريف في الإسبانية، فعندما يعرّف المتحدث بالإسبانية كلمة قطن، يقول: El algodón، وهنا نرى الأداتين معا، الإسبانية والعربية.

وقد بلغت اللغة العربية أوج حضورها في الحياة الاجتماعية والثقافية في الأندلس في القرنين العاشر والحادي عشر، ثمّ أخذت تتراجع بعدها قليلا قليلا وخاصة بعد سقوط مدينة طليطلة سنة ١٠٨٥، ومع ذلك فقد بقيت آثارها متداولة وخاصة في الاستعمال اليومي وفي الاستخدام الدارج، واعتبارا من القرن الرابع عشر بدأت محاولات استعادة اللغة اللاتينية في شبه الجزيرة الايبيرية بهدف القضاء على كل تأثير يخص الإسلام وما يتعلق به من عادات وتقاليد وعناصر ثقافيّة بما في ذلك اللغة العربيّة(2).

---

(1) Palabras españolas de origen árabe. Antonio Giol y Soldevilla. Darek Nyumba. Madrid (España). 1983. p. 3.

(2) Historia de España musulmana. Anwar G. Chejne. Cátedra. Madrid (España). 1993. 174.

ويمكن لمدرس العربية للطلبة الناطقين بالإسبانية أن يستثمر ظاهرة تعدد مثل هذه الكلمات لتقريب العربية لهم من خلال التعرف على المئات من تلك الكلمات مثل:

الدّرب: Adarve، الزّيتون: Aceituna، الزّيت: Aceite، السّاقية: Acequia، الحصان: Alazán، البركة: Alberca، الفخّاري: Alfarero، الخرّوب: Algarroba، المخزن: Almacén، وغيرها كثير.

كما أنه يمكن ومن خلال هذه الكلمات توضيح مسألة الحروف الشمسية والقمرية، حيث أننا نرى بأن الكلمات التي تبدأ بحرف قمري بالعربية، فإن اللغة الإسبانية عند اكتسابها للكلمة حافظت على حرف اللام من أل التعريف، في حين أن الكلمات التي تبدأ بحرف شمسيّ، فإن حرف اللام من أل التعريف سقط من الكلمة الإسبانية، وهكذا فمن خلال هذه الكلمات الإسبانية يمكن للمدرس أن يبين بوضوح ظاهرة الحروف الشمسية والقمرية بدون صعوبات تذكر.

وعدا ذلك فإن هذه الكلمات يمكن أن تكون عونا للمدرس من أجل التعرض للكثير من القضايا ذات الطابع التاريخي والثقافي والاجتماعي في بيان دور العرب والمسلمين خلال تعايشهم مع الثقافة الإسبانية والتأثيرات التي تركتها في الكثير من الميادين العلمية والأدبية وغيرها.

٣.٢- كلمات من أصل عربيّ:

دخلت الكلمات العربية إلى الإسبانية في مختلف الميادين الحياتية والمعيشية حيث شملت أسماء الأشجار والنباتات والفواكه والخضر والحيوانات والطيور والأثاث والأوزان والقياسات وأدوات الموسيقى وموادّ البناء والمناصب والألقاب، وكذا الألعاب وقضايا السقي والإرواء وخزن المياه والبهارات والملابس وموادّ تصنيعها والألوان وفنون الحرب والطعام والشراب والزراعة والأفرشة والأشكال

والفنـون والصناعـات اليدويـة، كذلـك في ميدان الطـبّ والجـبر والفلسفة، هذا بالإضافـة إلى بعض التعبيرات والجمل المعادة من قبل الناس مثل (Ojalá) أي (إن شاء الله) و(Lelili) أي (لا إله إلا الله).

ولو أردنا أن نعطي بعض الأمثلة لما سبق لوجدنا كلمات مثل:
Albahaca ،aceituna ،acelga ،acemete ،acitara ،adalid ،adobe ،aduana ،ajabeba ،ajonjolí ،alhacena ،alacrán ،alazán ،albañil ،albarda، albitana ،albudeca ،algodón ،alcazuz ،alcohol ،alfalfa ،alficoz ،alfil، alfóstigo ،algara ،algarroba ،Algeciras ،alhandal ،alharma ،almimbar ،almuédano ،alquería ،altair ،altramuz ،anoria ،laúd ،tambor، atahona ،ataracea ،ataurique ،azarote ،zoco ،azulejo ،bellota ،cabila، fonda ،hachís ،jabalí ،metical ،mudéjar ،noria ،quintal ،quilate ،rabel ،sacre ،sultán ،tamarindo ،ulema ،zarco ،Alhambra ،zalbazorta، zéjel ،zumaque.

وهي تعني على التوالي:

الحبـق، الزيتونـة، السلـق، السميـد، الستـارة، الدليـل، الطـوب، الديوان، الشبّابـة، الجلجـلان، الخزانة، العقـرب، الحصـان، البنّـاء، البردعـة، البطانة، البطيخـة، القطـن، الكازوز، الكحـل، الحلفـاء، الفقّوس، الفيـل، الفستق، المنبر، الغـارة، الخروبة، الجزيرة، الحنظل، الحرمل، المـؤذن، القرية، الطائر، الترمس، الناعورة، العود، الطنبور، الطاحونـة، الترصيع، التوريق، عنزروت، سوق، الزليج، بلوط، قبيلة، فندق، حشيش، جبليّ، مثقال، مدجّن، ناعورة، قنطار، قيراط، رباب، صقر، سلطان، تمر هند، علماء، زرقاء، الحمراء، صاحب الشرطة، زجل، سمّاق.

٣-٢-١- أسماء الأماكن(١):

لا تقتصـر فائدة معرفة الأصل العربي لبعض أسماء الأماكن باللغة الإسبانية على تقصي أصول الكثير من الكلمات الإسبانية من حيث التكوين اللغوي (النحويّ

(1) Nombres de lugar españoles de origen árabe. J. Mª Calvo Baeza. Darek Nyumba. Madrid (España). 1990.

والصرفيّ)، بل تمتد لتشمل الطابع الثقافي والتاريخي الذي تتضمنه تلك المفردات التي اختلطت باللغة الإسبانية لتصبح جزءا لا ينفصم عنها بكل ما فيها من إيحاءات وإشارات ودلائل ورموز، ومن المعلوم فإن بعض أسماء الأماكن هي مركبة من اسمين، أحدهما عربيّ والآخر من أصل لاتييني، كما هو الحال مع Guadalupe المكونة من Guada (وادي) العربية و(Lupe) التي تعني (الذئب)، فيكون معناها الكامل (وادي الذئب)[(1)]، أو اسم Peñalcázar المركبة من كلمة (peña) اللاتينة التي تعني (صخرة) و(alcázar) العربية التي تعني (القصر)، وكلمة (Rambla) (رملة) من الرمل تشكل الجزء الأول من الكثير من أسماء الأماكن مثل (Rambla Alta) أي الرملة العالية في ألكوي بأليكانتي.

ومن أسماء تلك الأماكن:

Alaquas الأقواس في بلنسية

Albayda البيضاء في أليكانتي

Alarave العربيّ في مرسية

Albalat البلاط في كاستيون

Alboraya البريج في بلنسية

Albacete البسيط اسم اقليم البسيط

Alcorucén الخروجين في قرطبة

Alcublas القِبلة في بلنسية

Alfejar الحجار في طليطلة

Algara الغارة في أوبيدو

Aljafería الجعفريّة بسرقسطة

(1) ()Índice analítico de materiales para el estudio de la toponimia hispanoárabe: nómina fluvial de Elías Terés, Jesús Zanón, Escuela de Estudios Árabes, Granada (España), 1990.

Almásera المعصرة في بلنسية
Almudena المُدينة في مدريد
Altalaya الطليعة في بداخوث وبرشلونة
Azagra الصخرة في نافار
Benimaclet بني مخلد في بلنسية
Benitaher بني طاهر في أليكانتي
Benisalem بني سالم في جزر الباليار
Benijófar بني جوهر في أليكانتي
Alcalá de Henares قلعة هنارس بمدريد
Alcántara القنطرة في كاثيريس
Cacin قاسم في غرناطة
Charquía شرقيّة في بلنسية
Cid سيّد في أبلا
Dalías دالية في ألمرية
Fabara فوّارة في سرقسطة وويلبا
Ganame غنم في ثمورا
Huelma وليمة في جيّان
Medina Azahara مدينة الزهراء في قرطبة
Medina Sidonia مدينة ابن سليم في قادش
Medinaceli مدينة سالم في بلد الوليد
Sacra صخرة في بلنسية
Taiba طيّبة في غرناطة
Valladolid بلد الوليد اسم اقليم بلد الوليد
Zael ساحل في بورغوس
Zambra زمرة في قرطبة

٣-٢-٢- أسماء الأنهر والوديان:

تنتشر على خارطة شبه الجزيرة الإيبيرية الكثير من الأنهر والوديان التي اكتسبت أسماء عربية أو أنها عرفت بأسماء مركبة نصفها عربيّ والنصف الآخر لاتيني، فالعديد من تلك الأنهار تبدأ بسابقة (واد) العربية، وهذه هي الكلمة المستعملة في شمال افريقية في تسمية النهر، وتتغير وتختلف صورة هذه الكلمة مكتوبة بالأحرف اللاتينية، ورغم ذلك فإنها لا تبتعد عن الأصل العربي.

وفيما يلي بعض من أسماء تلك الأنهر:

Guadalaviar وادي الأبيار

Guadalquivir الوادي الكبير

Guadalimar وادي الأحمر

Guadiamar وادي عنبر

Guatal Ahuze وادي الأوس

Huatiaron وادي هارون

٣-٢-٣- الألقاب[1]:

دخلت كذلك إلى اللغة الإسبانية الكثير من الألقاب العربية بفعل الاختلاط والتزاوج وأصبحت تلك الألقاب متداولة في مجتمعات شبه الجزيرة الإيبيرية واستمرت حتى يومنا هذا، وعلى الرغم من التحور والتغيير والتشويه الذي أصابها تمكن الباحثون من التعرف على أصولها ومعرفة تركيبها، وهناك المئات من تلك الألقاب التي لا يتصور الكثيرون أنها تعود إلى أسماء عربية وإسلاميّة بعد مرور كل هذه القرون، وندوّن لاحقًا بعضًا من تلك الألقاب:

(1) Apellidos españoles de origen árabe. J. Mª Calvo Baeza. Darek Nyumba. Madrid (España). 1991.

Abdal عبد الله

Abas عبّاس

Abolafia أبو العافية

Acin حسن

Alache الحاج

Albarca البركة

Alcaraz الكرز

Alcoba القبّة

Alférez الفارس

Alma الماء

Almenar المنار

Almohalla المحلّة

Baar بحّار

Benacet بن زيد

Borja برج

Cabessa خبّاز

Casin قاسم

Cid سيّد

Dalia دالية

Eza عيسى

Fabera فوّارة

Farfan فرحان

Gabali جبليّ

Garballo غربال

Halifa خليفة

Jarque شرق

Larich العريش

Marja مرج

Nazari نصريّ

Nuza نزهة

Rabelo رباب

Ruzafa رصافة

Sale صالح

Taibo طيّب

Xarc شرق

Zaar زهرة

Zofra صفرة

٣-٢-٤- كلمات منوّعة:

يوجد عدد من الكلمات الإسبانية من أصل عربيّ من التي ارتبطت بشخصية تاريخية أو بحدث مهمّ أو بأحد المعالم الأثرية، والتي تم تكرارها واستعمالها ربما أكثر من غيرها.

فاسم El Cid (السيّد) أطلق على (رودريغو ديّات) الذي عرف فيما بعد بـ (الكامبيادور) أي المحارب، وقد ولد في إحدى قرى برغوس بشمال إسبانيا سنة ١٠٤٣، قام أولا بالتحالف مع العرب المسلمين ضد ملوك قشتالة، ولهذا أطلق عليه لقب (السيّد)، غير أنّه سرعان ما انقلب عليهم وانضم إلى قوات الملك ألفونسو السادس، وفي عام ١٠٩٤ تمكّن من طرد العرب المسلمين من مدينة بلنسية، وقد كتبت مآثر (السيّد) في قصيدة طويلة تكاد تكون ملحمة، تتحدث عن بطولاته وشجاعته، وليس لمؤلف هذه القصيدة مؤلف معروف.

ومـن تلك الكلمات أيضـا اسم قصور الحمراء المعروفة بـ Alhambra والتي تم بناؤهـا في منتصف القرن الثالث عشر، ويعـود اسمها حسب المختصين إلى لون الأبنيـة والجدران المائل للحمرة، وهنـاك من يعتقد بأن هذا الاسم يشير إلى (بني الأحمر) من بني نصر، مؤسسي هذه القصور.

ولا ننسـى أسمـاء بعض الفلاسفة والعلمـاء والكتاب والتي صـارت جزءا من الثقافة الإسبانية لارتباطها بثمار المعرفة والعلم التي ورثتها شبه الجزيرة الايبيرية من العرب المسلمين. وتحضرنا أسماء مثل Avicena ابن سينا، Avirroes ابن رشد، Gazel الغزالي، Ibn Hazm ابن حزم، وغيرهم كثير.

ومـن كلمة المخزن العربيّة التي دخلت الإسبانية (Almacén) تم اشتقاق عدد مـن المفردات بهـذه اللغة مثل (الخزانة) (Alacena)، كمـا تمّ أخذ فعل منها وهو (Almacenar) أي (خَزَنَ).

وكلمـة Algarabía المنقولة من (العربيّة) لهـا خصوصيّة فيما يتعلّق بمعناها في اللغـة الإسبانيـة. نحـن نعلـم أن الكلمـة في اللغة الأصليـة تعنـي (الوضوح في الكلام)، بينما نرى أن معناها في اللغة الإسبانية يختلف تماما عن الأصل، إذ تعني (الفوضى) أو (الكلام غير المفهوم)، وعليه فإن الكلمة بعد انتقالها من العربية إلى الإسبانية قد غيّرت معناها تماما، بل قلبه رأسا على عقب.

ويحصـل هذا الأمر مع كلمة Mezquino المأخوذة من كلمة (مسكين)، فكلمة (مسكـين) لها معنى طيّب قد يثير الشفقة علـى مَن تُطلق عليه، بينما نجد معناها في الإسبانية مختلف تماما، حيث تفيد (خسّيس)، (حقير)، (دنيّ)، (بائس).

٣.٢.٥. كلمات نقلتها العربية:

دخـل إلى اللغة الإسبانية عدد مـن الكلمات التي تعدّ عربيّة الأصل رغم كونها دخيلـة من لغـات أخرى وليست عربيّـة أصيلة، فكما نعلم فـإن الكثير من الكلمات

دخلت إلى العربية من لغات أخرى كاليونانية والفارسية، وتعرف تلك الكلمات لدى المختصين بكلمات (عربيّة مزيّفة). ومن تلك الكلمات:

Aduana (الديوان)، وتعني بالإسبانية (الجمرك) و(النقاط الحدودية)، وهي كما نعرف دخلت العربيّة من الفارسيّة وعرفت تطورا مدهشا في معانيها، فبعد أن كانت تعني (السجل) صار معناها (مكان اللقاء) ثمّ (الوزارة) ثم (الأعمال الشعرية).

ومن هذه اللغة اقتبست العربية كلمات مثل: Azucena (سوسن) و Jazmín (ياسمين) و Berenjena (باذنجان)، والتي دخلت الإسبانية عن طريق العربيّة.

ومن الهندية اقتبست العربيّة كلمات مثل: (الكافور) و(الشطرنج)، والتي دخلت بدورها اللغة الإسبانية: Alcanfor وAjedrez.

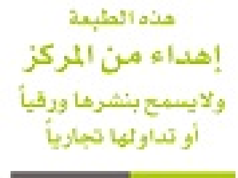
وأخذت العربيّة من اليونانيّة كلمات مثل: (القنطار) و(الترياق)، والتي دخلت أيضا إلى الإسبانية: Quintal وTeriaca((١)).

ومن المثير أن بعض الكلمات التي استعارتها العربيّة من اللاتينية مثل (البرقوق)، قامت العربيّة بنقلها بعد قرون إلى الإسبانية: Albaricoque.

٣.٣ـ الحروف الشمسية والقمريّة:

ومن الأمور المثيرة للإعجاب أن ظاهرة الحروف الشمسية والقمريّة وجدت صداها في الكلمات الإسبانية المأخوذة من العربيّة، فالكلمات المبدوءة بحرف قمري معرَّفة بأل التعريف دخلت إلى الإسبانية كاملة بما في ذلك أداة التعريف لأنّها تلفظ كاملة بالعربيّة، بينما نجد أن الكلمات التي تبدأ بحرف شمسيّ معرفة بأداة التعريف (أل)، دخلت الإسبانية بدون (اللام) لكونها لا تُلفظ بالعربيّة،

(١) اللغة العربيّة والصحوة العلميّة الحديثة، كارم السيد غنيم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ١٩٩٠، ص. ٢٢ـ٢٣.



وفيما يلي جملة من الكلمات التي تبيّن هذه الظاهرة[١]:

الكلمة نكرة	الكلمة معرفة	الكلمة الإسبانية
درب	الدّرب	Adarve
زيتون	الزّيتون	Aceituna
زيت	الزّيت	Aceite
ساقية	السّاقية	Acequia
رزّ	الرّز	Arroz
ريحان	الرّيحان	Arrayán
زعفران	الزّعفران	Azafrán
حصان	الحصان	Alazán
بركة	البركة	Alberca
بُحيرة	البُحيرة	Albufera
مَخزن	المخزن	Almacén
فخّاريّ	الفخّاري	Alfarero

(1) Curso práctico de lengua árabe I. Waleed Saleh. Ibersaf. Madrid (España). 4ª ed. 2008. p. 61.

٤.٣ الخاتمة

مما سبق يتبين لنا أن كثرة الكلمات الإسبانية ذات الأصول العربيّة أمر واضح للجميع، ويمكن أن يتم استغلاله في تدريس العربيّة للطلبة الناطقين بالإسبانية، وذلك من خلال تعريفهم على تلك الكلمات وأصولها وجذورها، وهي تشكل كما هو معروف جزءا من رصيدهم اللغوي الذي يتداولونه ويعرفونه منذ صغرهم.

ولا تقتصر تلك الكلمات على ميدان معرفيّ محدّد، بل تشمل أغلب المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والأدبية والفنيّة، فقد دخلت عشرات بل مئات الكلمات العربية كل واحد من تلك الميادين التي أصبحت جزءًا لا ينفصل عن الإسبانية، بما تحمله من إيحاءات ودلالات، فمتعلم العربيّة الذي يطلع على أصول تلك الكلمات التي اعتاد على استخدامها منذ صغره، يسهل عليه حفظ تلك الكلمات واستعمالها وتصبح جزءا من رصيده اللغوي. بالإضافة إلى ذلك فإنّه سيطّلع من خلال ذلك على جزء حيويّ من تاريخه الخاصّ، ذلك التاريخ المشترك مع الثقافة العربية والإسلامية التي شكلت اللغة العربية العصب الحيويّ فيها.

ومن خلال تلك الكلمات التي هي جزء من لغته الأمّ يمكن للطالب أن يفهم ويدرك بوضوح ظاهرة لغويّة عربيّة كما هو الحال مع الحروف الشمسية والقمريّة التي ترت تأثيرها على الكلمات الإسبانية من أصل عربيّ .

٤. المراجع

١. الأبراشي، محمد عطية: الآداب السامية، دار الحداثة، بيروت، ط٢، ١٩٨٤.

٢. باكلا، محمد حسن ونعمة سعد، جورج: أصوات العربية وحروفها للناطقين وغير الناطقين بها. سلسلة المكتبة العربية في الصين، بوستن ـ لندن، تايبيه، ١٩٨٢.

٣. الحصري، ساطع: دروس في أصول التدريس، أصول تدريس اللغة العربية، دار الكشاف، بيروت، ج٢، ١٩٥٦.

٤. السيد غنيم، كارم: اللغة العربيّة والصحوة العلميّة الحديثة، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ١٩٩٠.

٥. شلبي، أحمد: تعليم اللغة العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٩٠.

٦. علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ.

٧. المطلبي، غالب فاضل: في الأصوات اللغوية ـ دراسة في أصوات المدّ العربية، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ١٩٨٤.

٨. الهيتي، حميد مخلف وآخرون: اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، بغداد، ١٩٧٩.

٩. وافي، علي عبد الواحد: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ.

10. Aguilar V. Y Santillán P. : Arabele 2009 ،Editum ،Murcia، .2010

11. Aguilar ،Victoria y Zanón ،Jesús: Vocabulario Básico: Árabe – Español / Español – Árabe ،ed. Diego Martín، Murcia.2004 ،

12. Calvo Baeza J. Mª: Nombres de lugar españoles de origen árabe ،Darek Nyumba ،Madrid.1990 ،

13. =============: Apellidos españoles de origen árabe ،Darek Nyumba ،Madrid.1991 ،

14. Corriente ،Federico: Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimo del romance andalusí o lenguas medio-orientales en el Diccionario de la Real Academia Española ،Real Academia Española ،Madrid.1996 ،

15. Chejne ،Anwar G. : Historia de España musulmana ،Cátedra ،Madrid.1993 ،

16. Fortunato Riloba: Gramática Árabe-Española ،Edi 6-8، Madrid3 ،ª ed. 1973.

17. Giol ،Antonio y Soldevilla: Palabras españolas de origen árabe ،Darek Nyumba ،Madrid.1983 ،

18. Haywood – Nahmad: Nueva Gramática Árabe ،Ed. Coloquio ،Madrid.1992 ،

19. Introducción a los Estudios Árabes e Islámicos ،Universidad de Alicante.1994 ،

20. Ríosalido ،Jesús: Tesoro de Reglas – Gramática Árabe Comentada2 ،ª ed. IHAC ،Madrid.1985 ،

21. Saleh ،Waleed: Curso práctico de lengua árabe I ،Ibersaf. Madrid4 ،ª ed. 2008.

22. Saleh ،Waleed y otros: Cuentos Tradicionales Árabes – Antología Didáctica y Bilingüe ،Mateu Impresores ،Xàtiva3 ،1997 ،ª ed. Ibersaf ،Madrid.2007 ،

23. Saleh ،Waleed: Lengua Árabe – Gramática y Ejercicios (Nivel Intermedio) ،CantArabia ،Madrid.1991 ،

24. Zanón ،Jesús: Índice analítico de materiales para el estudio de la toponimia hispanoárabe: nómina fluvial de Elías Terés ،Escuela de Estudios Árabes ،Granada.1990 ،

البحث الثالث

تجربة تعليم اللغة العربية في ألمانيا : عرض وتقويم

د. سيبستيان مايزل(*)

(*) - أستاذ الدراسات العربية المشارك بجامعة جراند فالي الحكومية بولاية ميشيغن الأمريكية.
- مستشار وزارة الخارجية الأمريكية، قسم الشؤون التربوية والثقافية.
- حصل على الدكتوراه في الدراسات العربية والإسلامية من جامعة لايبسك في ألمانيا عام ٢٠٠٣م.
- له أكثر من ثلاثين كتابا ومقالاً في الدراسات الإسلامية واللغوية.

مقدمة

دراسة اللغة العربية وتدريسها لهما تاريخ طويل ومديد في أوروبا بصفة عامة، وفي ألمانيا بشكل خاص، حيث بدأت مع بداية حركة التعريب والاستشراق في القرن الثاني عشر في أوروبا تحت رعاية الكنيسة، وجهود المبشرين في الشرق الأوسط، وذلك في محاولة من الغرب لسد الفجوة في المعرفة بين العالمين الغربي والإسلامي، وأخذ أسباب الحضارة اليونانية القديمة بمعارفها واختراعاتها العلمية في مجال الطب والفلسفة والعلوم الطبيعية، ومع هيمنة الكنيسة والرغبة في نشر التبشير في بلدان الشرق الأوسط الناطقة بالعربية، أصبح تعلم العربية وإجادتها هدفا رئيسا باعتباره وسيلة ناجعة في حركة التبشير الديني وفي المفاوضات مع التجار العرب وحكامهم؛ ولذا فإن أول ترجمة للقرآن الكريم إلى اللغة اللاتينية تعود إلى تلك الحقبة الزمنية، وتجدر الإشارة إلى أن تلك الترجمة لم تتم بأيد ألمانية، أو غربية بل بواسطة بعض المسيحيين أو المسلمين الجدد.

المبحث الأول

المرحلة الكلاسيكية

أما أول ترجمة للقرآن الكريم إلى اللغة الألمانية فكان عام ١٦١٦ على يد السيد SalomonSchweigger (سالومونشوايغر) المقيم في مدينة نورنبيرغ (Nurem-berg) إلا أنها لم تعتمد على النص العربي الأصلي وإنما على أساس النص اللاتيني.(١)

وبعد مرور قرابة مائة عام وتحديداً في عام١٧٢١م ظهرت أول ترجمة للقرآن الكريم من العربية إلى الألمانية بواسطة السيد Johann Christian Claudius (يوهان كريستيان كلوديوس) الذي عين كأول أستاذ للغة العربية في ألمانيا وذلك في جامعة ليبزيج (Leipzig) إلا أنه كان أكثر اهتماما بتفسير الإنجيل من تدريس اللغة العربية ، وفي أواخر القرن السابع عشر وخاصة بعد معركة فيينا عام ١٦٨٣ التي انتهت بانتصار القوات البولندية الألمانية النمساوية على قوات الإمبراطورية العثمانية بدأت في أوربا مرحلة جديدة هي مرحلة النهضة العلمية والفكرية في عصر التنوير، وتغير الاهتمام الغربي من التحدي والصراع مع الإسلام بإبراز الصور النمطية الخاطئة عنه وعن لغته المقدسة، إلى ظهور حركة جديدة تهتم بالإسلام والحضارة الإسلامية اهتماما علميا لا نقديا أو تشويهيا كما كان الأمر في عصر الكنيسة.(٢)

وكان من أهم العلماء التابعين لهذه الحركة الجديدة في ألمانيا السيد يوهن يوهان ياكوبرايسكه (Johann JakobReiske) (1716-1774) الذي درس مع

---

(1) Bobzin (1995): 268

(2) Fück (1955): 991-86 ,10-

كلوديوس ولكن فاقه بسبب حماسه والجهود التي بذلها في تعليم اللغة العربية وحيث بدأ رايسكه تعليم نفسه اللغة العربية خلال دراسته في جامعة ليبزيج (Leipzig) ثم سافر بعد ذلك إلى هولندا ليلتحق بجامعة ليدن (Leiden) لدراسة المخطوطات العربية، وكذلك الأدب العربي، والحضارة الإسلامية.

عاد بعد ذلك إلى لايبسيك في عام ١٧٤٦ حيث تابع دراساته إضافة إلى قيامه بتدريس اللغة العربية، ويعتبر رايسكه مؤسس الدراسات العربية في ألمانيا، وأكثر من قدم رؤية منصفة عن الإسلام في كتاباته، كما أنه من أقدم من أسس لرؤية مغايرة لدراسة الحضارة الإسلامية والدين الإسلامي بعيدا عن التحليل اللاهوتي الكنسي الذي كان سائدا في ذلك الوقت، وما يميز دراسات رايسكه هو ابتعاده بالدراسات العربية الإسلامية عن الارتباط بالدراسات اللاهوتية، مما جعله غير مرحب به من الكنيسة أو من المنتمين للفكر الكنسي في عصره الذين اتهموه بالزندقة وحاربوه بشده طيلة فترة حياته، ورغم ما تعرض له من نبذ وإقصاء، وما تعرض له من فقر إلا أنه واصل كفاحه في تحقيق ما يؤمن به، وكرس حياته لدراسة الأدب العربي خاصة المعلقات من الشعر الجاهلي، وبعض شعراء الدولة الأموية، والعباسية حيث أولى اهتمامًا خاصًا لقصائد جرير، وديوان الحماسة للبحتري. وغيرهم من شعراء تلك الحقبة الزمنية[1].

ومع بداية عصر التنوير في أوربا وبعد تراجع هيمنة الكنيسة، وانفصال الدين عن الدولة اكتسبت الدراسات العربية شهرة أكثر، وساهمت المصالح السياسية والاقتصادية الفرنسية إلى تحرير علم اللغويات وفك هيمنة الكنيسة عنها، ففي عام ١٧٩٥ قرر البرلمان الفرنسي افتتاح كلية خاصة لتعليم اللغات الشرقية الحية و تأسيس كراسي علمية للغات العربية والتركية، والفارسية، والتركيز على آدابها بالإضافة إلى اللغة المحكية لغة التخاطب الحديثة ، وعيّن الخبير الشهير Sylver-

(1) Preissler und Kinitz (2009): 416418-

stre de Sacy (سيلفستر دي ساسي) كأول أستاذ لتعليم اللغة العربية في هذه الكلية الجديدة.[1]

وتحولت باريس في ذلك الوقت إلى مركز رئيس للدارسات العربية في أوروبا، وعلى النقيض من ذلك اختلفت الأوضاع في ألمانيا في تلك الفترة اختلافا تاما حيث قسمت البلاد إلى دويلات صغيرة، وتقلصت مشاركة الطبقة الوسطى في حركة النهضة الفكرية والعلمية، بالإضافة إلى قطع العلاقات التجارية مع الدولة العثمانية مما حتم على العلماء الراغبين في دراسة الحضارة العربية الانتقال إلى باريس للمشاركة في حركة تعليم اللغة العربية المستقلة، وكان من بين هؤلاء العلماء باحث ألماني موهوب هو Heinrich Leberecht Fleischer (هايريج ليبيريخت فلايشر) (١٨٠١-١٨٨٨).[2] الذي حقق فيما بعد شهرة واسعة وحصل على العديد من الجوائز الوطنية والدولية، بالإضافة إلى عضويته في اللجان والجمعيات العلمية، وأكمل فلايشر بعد سفره لباريس دراساته في فقه اللغة حيث تتلمذ على DeSacy (دي ساسي) في باريس ما بين ١٨٢٤ و١٨٢٨ بعد أن درس اللغات الشرقية مع أستاذه Ernst Rosenfeld (ايرنستروسنمولر) في لايبسك بألمانيا، وبعد ذلك أصبح المرجع العالي في هذه الاختصاص وعيّن أستاذاً للغة العربية في جامعة (لايبسك) عام ١٨٣٥.

يعتبر فلايشر مؤسس علم الاستشراق في ألمانيا حيث أسس الجمعية الشرقية الألمانية، أو جمعية المستشرقين الألمان عام ١٨٤٥، وأصدر من خلالها مجلة الجمعية اسماها: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (مجلة الجمعية الاستشراقية الألمانية) نشرت العديد من أعماله ومقالاته، ومن أهم مساهماته في هذا المجال الجهود التي بذلها في تسجيل المخطوطات العربية

---

(١) بدوي، ١٩٩٣، ص. ٣٣٤-٣٣٩

(2) Preissler and Kinitz (2009): 420424-

المنتشرة في المكتبات الأوروبية في فهرس متكامل.

ويمكن وصف منهج فلايشر بأنه منهجٌ تقليديٌ فقد كان يدرّس المهارات اللغوية الدقيقة على أساس أعمال الأدب العربي الكبرى، وقد كان فلايشر يدرّس عشر ساعات كل أسبوع، ويشرح بصبر النصوص المفضلة له مثل: تفسير البيضاوي، وقصائد المتنبي، ومقامات الحريري لكي يوضح تعقيدات النحو واختلافات مدارسه، وذلك عن طريق تحليل النص المكتوب بدلاً من التدريب على مهارتي الكلام والاستماع، مما أثر على تعلم مهارات التحدث والمشافهة لدى طلابه، ويقال إن فلايشر أدرك هذه المشكلة وحاول حلها لاحقاً عن طريق دراساته في اللغة المحكية مع زملائه العرب و أضاف بعض جوانب اللغة الدارجة المعاصرة إلى الخطة الدراسية، وفي عام ١٨٧٦ درس مادة في لغة الصحافة، و قد وصف شعوره نحو هذه المشكلة بقوله:

" الحقيقة أننا نتعلم اللغات الشرقية نظريا من أجل الاطلاع بدلاً من تعلمها بالسماع والمحادثة، وبالرغم مما في ذلك من بعض العيوب إلا أنه يصعب تغييره."(١)

والحقيقة أنه لم يرق ذلك المنهج لبعض طلابه حيث شكا بعضهم أن منهجه كان بلا هدف إلى حد ما، ولكن في الوقت ذاته نوّه آخرون به باعتباره تناول القضايا اللغوية من جوانب مختلفة. وقد اصطفى فلايشر عددا قليلاً من طلابه يتراوح عددهم بين ١٠ إلى ١٥ طالبًا اختصهم بدروس خاصة وكان يلتقي بهم خارج الصف في اجتماعات أسبوعية أطلق عليها (الجمعية العربية) وذلك لمتابعة تحليل الأعمال العربية.

وتعاون فلايشر مع عدد من العلماء في أوروبا والعالم العربي تعاونًا عميقًا وقابل في باريس (رفاعة الطهطاوي) المجدد المصري (١٨٠١-١٨٧٣) الذي كان هو الآخر مهتما أيضا بدراسة اللغات والذي ساهم في تأسيس (مدرسة الألسن)

(1) Goldmann (1990): 100

للترجمة بعد عودته إلى مصر من باريس، كما تبادل فلايشر أيضا الرسائل والأفكار مـع رواد النهضة العربية في ذلك الوقت أمثـال: ناصيف اليازجي (١٨٠٠-١٨٧١) وبطرس البستاني (١٨١٩-١٨٨٣).[1]

ومما تجدر الإشارة إليه أن فلايشر رغم أنه كان من مشجعي الدراسات العربية إلا أنه ساهم في تطوير الدراسات الإسلامية أيضا وقد برز عدد من طلابه ممن تبنى هذا الفرع العلمي الجديد ومن أبرزهم المستشرقان المشهوران IgnazGoldziher (إكنازغولدزيهر) (١٨٥٠-١٩٢١)، وMartinHartmann (مارتين هارتمان) (١٨٥١-١٩١٨)، كذلك من طلاب فلايشر الذين أصبحوا خبراء وأساتذة في اللغة العربية: السيد Otto Loth (أوتو لوت) (١٨٤٤-١٨٨١) و LudolfKrehl (لودولفكريل) (١٨٢٥-١٩٠١) اللذان برعا في أعمالهما وبحوثهما خاصة في الدراسات الإسلامية المبنية على علم اللغة العربية.[2]

وعليه يمكن القول إن الدراسات العربية في ذلك الوقت وبجهود فلايشر ركزت على اللغة العربية الفصحى وكان من الأهداف الرئيسة المعرفة الدقيقة والمفصلة لقواعد اللغة، بالإضافة إلى التدريب على مهارتي القراءة، والترجمة كشرط أساسي في تحليل المصادر العربية الأصلية مما ساعد على فهم أكثر للمصادر العربية في الشؤون التاريخية والأدبية وكان له الأثر في تطوير المنهج التعليمي والمواد التعليمية.

واستمر هذا المنهج حتى بعد تقاعد فلايشر كمنهج لتعليم اللغة العربية إلى أن قام بعض العلماء فيما بعد أمثال: Theodor Nöldecke (تيودورنولديكي) (١٨٣٦-١٩٣٠) وGustav Jacob (غستافياكوب) (١٨٦٢-١٩٣٧) بتطويره ليصبح قريباً من طريقة التدريس الأكثر استخداما للغات الأجنبية في ألمانيا.

(1) Preissler und Kinitz (2009): 423
(2) Preissler (1979): 21

المبحث الثاني

مرحلة المستشرقين

بعد وفاة فلايشر ظهر جيل جديد من المستشرقين الألمان ، أسهموا إسهامًا بارزًا في نشر المعرفة باللغة العربية والتعريف بها للمتلقي الألماني من خلال ترجمة الكتب، والمخطوطات، كما أنهم أصبحوا أكثر إلماما ودراية ببلدان الشرق الأوسط وشعوبها عما كان عليه أسلافهم.

وقد ساهمت الأوضاع السياسية في تلك الحقبة الزمنية من قبل القوات الاستعمارية الأوروبية، في تحفيز روح التنافس المعرفي ببلدان الشرق الأوسط فجاهدت ألمانيا للمشاركة في هذه الحركة؛ لذلك اقتفى المستشرقون الألمان أثر زملائهم الفرنسيين، والإنجليز، والهولنديين وارتحلوا في المنطقة بشكل واسع ومستمر، ثم عادوا من الميدان إلى أوطانهم وجامعاتهم مع معرفة أكثر باللهجات العربية، واللغات النادرة مثل الكردية والآرامية، كما اكتشفوا مخطوطات قديمة ووثائق تاريخية ومصادر عامة عن البلدان العربية وسكانها، وكان في مقدمة هذه النخبة الجديدة من المستشرقين الألمان السيد Albert Socin (ألبرت سوتسين) (١٨٤٤-١٨٩٩) الذي تنقل في بلدان الشرق الأوسط لعدد من السنوات وجمع معلومات لغوية كثيرة، وكان مهتما باللهجات المحلية المختلفة في بعض البلدان العربية، حيث تخصص في تحليل اللهجتين الشامية، والمغربية، بالإضافة إلى اللغة الآرامية ولذا يعد (سوتسين) أول من درّس اللغة العربية بشقيها الفصحى والعامية.

أما مساهمته الأكثر قيمة لتعليم اللغة العربية فكان تأليف كتاب (النحو العربي) الذي نشره عام١٨٨٥والذي استمر انتشاره واستخدامه على نطاق واسع في الجامعات الألمانية حتى القرن العشرين.[١]

(1) Universität Leipzig (2011): Albert Socin

بعـد وفـاة ستوسين المبكر حمـل السيـد August Fischer (أوغسـت فيشر) (١٨٦٥-١٩٤٩) لـواء متابعـة و تطبيـق منهجيـة ستوسـين وتهذيبهـا، حيث درس بدايـة في (لايبسيـك) ثم أصبح مدرسًـا للهجات العربية في برلـين، وسافر بعدها إلى المغـرب لدراسة اللهجات المحلية هناك وكان ذلـك في عام ١٩٠٠ ليعود أستاذا في جامعـة لايبسيك وبدأ توسيـع برنامج اللغة العربية وتجهيـزه عن طريق الغرف الجديـدة، و شراء المصادر العلمية، وأنشأ مجلـة علمية جديدة أسماها: إسلاميكا (Islamica) والتـي كانـت أقرب إلى الواقع والوضع الحـالي في الشرق الأوسط من المجلة العلمية الأخرى (دير إسلام) (Der Islam).

درس (فيشـر) طلابه اللغة العربية الفصحى والعامية، بالإضافة إلى اللغتين التركيـة والفارسيـة، وقـدم المدخل إلى الأعمـال الرئيسـة لـلأدب العربي، حيث كان يعلـم القران الكريم والتفسـير، الشعر الجاهلي، المقامـات، قصص ألف ليلة وليلـة، وكتب النحـو العربي، وفي ضوء ذلك أصدر عـام ١٩١٣ كتابا جامعياً أسماه (كرستوماسي العربي) (Chrestomathie Arabische) وهي عبارة عن مجموعة من النصوص المختـارة أو مقتطفات أدبيـة لتوضيح تطور اللغة أو النـوع الأدبي وظلت هـذه المجموعـة منتشرة ومشهورة لدى طـلاب اللغة العربية حتـى يومنا هذا، وقد ذاع صيـت فيشـر واكتسب سمعـة علميه رفيعة على المسـتوى العالمي كخبير في فقه اللغـة العربيـة مما أدى إلى انتخابه عضواً في مجمع اللغـة العربية في القاهرة عام ١٩٣٤.[١]

ومن بـين أكبر التحديـات التي واجهها منهـج فيشر الجديـد ازدواجية اللغة وتعدد اللهجـات، وذلك بخلاف المنهج التقليدي السابق الـذي كان سائدا والمعتمد على تعليم الفصحى فقط، والذي درس عليه فيشر ذاته، ولذلك فإن معظم الرحالة المستشرقين الذين سافروا إلى البلدان العربية في ذلك الوقت كانوا لا يجيدون غير

(1) Preissler und Kinitz (2009): 428432-

الفصحى، حتى أوغست فيشر ذاته يذكر أنه حينما وصل لأول مرة إلى محطة القطار في القاهرة كان ينادي بصوت عال مخاطبا الحمالين قائلاً:

"يا حمّالي الحقائب، تعجلوا فحملوها إلى العربة المستأجرة"، وقد أصيب بخيبة أمل حيث لم يفهمه الحمالون الذين لا يتحدثون الفصحى.

ومن بين العلماء البارزين في تلك الحقبة الزمنية أيضا ممن كان لهم إسهام بارز في تطوير تعليم اللغة الغربية في ألمانيا السيد Carl Brockelmann (كارل بروكلمان) (١٨٨٦-١٩٥٦) وهو من أبرز خبراء وأساتذة ألمانيا في الدراسات العربية[(١)]

وكان زميل فيشر، ودرس بروكلمان على يدي (نولديكي) في مدينة Strass-burg (شتراسبورك) وعيّن أستاذاً للغة العربية في برلين بعد أن حصل على دكتوراه التأهيل للتدريس من جامعة بريسلاو (Breslau)، وله كتابان مشهوران (تأريخ الشعوب الإسلامية) و(تأريخ الأدب العربي) المعروف بـ (البروكلمان) والذي اعتبر منجماً ذهبياً في البحث عن أي فرع من فروع الأدب العربي، ومن مساهماته الكبيرة الأخرى تطوير نظام كتابة الأبجدية العربية بالأحرف اللاتينية الذي استخدم منذ عام ١٩٣٦ على نطاق عالمي، بالإضافة إلى تأليف كتاب في النحو العربي وهو نسخة منقحة لكتاب (سوتسين) وما زال هذا الكتاب منتشراً ومحبوباً لدى طلاب اللغة في ألمانيا.[(٢)]

وممن يستحقون الذكر أيضا من المستشرقين الألمان الذين ساهموا في تعليم العربية Johann Fück (يوهان فويك) (١٨٩٤-١٩٧٤) وهو أحد جيل المستشرقين قبل الحرب العالمية الثانية ممن ساهموا مساهمة كبيرة لتعليم اللغة العربية

---

(١) بدوي، ١٩٩٣، ص. ٩٨-١٠٥

(٢) الزهيري، ٢٠١٢، ص. ١٦٠-١٦١

، واشتغل في جامعة (هالة) Halle معظم حياته حيث ركز على التدريب اللغوي الشامل والكامل لطلابه، كما ألّف بحثا عن تاريخ الدراسات العربية في أوروبا وتطورها.

المبحث الثالث

مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية وانفصال ألمانيا إلى شرقية وغربية

وحيث إنه لا يمكن فصل الواقع الاجتماعي والعلمي عن السياسية فإنه يجدر بنا التطرق إلى واقع تدريس اللغة العربية في ألمانيا في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية وما ترتب عليها من تغيرات جوهرية أثرت كثيرا على طبيعة الحياة التعليمية حيث أدت الحرب العالمية الثانية إلى إغلاق باب التعليم التقليدي والمنهج القديم في تدريس اللغة وفي الوقت ذاته فتح بوابة أخرى لإدخال طرق جديدة معاصرة.

كما ساهمت الأوضاع السياسية في إيجاد جيل جديد من الأساتذة يختلفون عن علماء الجيل الماضي حيث أصبح العلماء الجدد من المستشرقين أكثر اهتماما بالسياسية و تضمينها في التدريس.

ومع انفصال ألمانيا بعد الحرب إلى دولتين مستقلتين (ألمانيا الغربية) التابعة للكتلة الأمريكية، وألمانيا الشرقية التابعة للاتحاد السوفيتي انفصل القطاع الأكاديمي حيث أصبحت الدراسات العربية والإسلامية في غرب ألمانيا فرعاً صغيرا ومعزلا عن الفروع العلمية الأخرى، كما تلاشت المعاهد التي تعني بالاستشراق أو تعليم اللغات الشرقية ولم يبقى سوى عدد قليل من المعاهد الصغيرة يدرّس فيها أستاذ واحد ومعيدٌ أو ثلاثة فقط، كما تضاءل عدد الطلاب بشكل ملحوظ، فمن بين المعاهد التي بقيت في غرب ألمانيا معهد (إرلانجن) Erlangen بالإضافة إلى معهد اللغات التابع لجامعة (ماينز) University ofMainz في مدينة Germersheim (جرمرسهايم) ومديره السيد Martin Forstner (مارتين فورستنر) الذي كان من طلاب (فيشر وياسترو).

كما ترتب على ذلك تحديد الاهتمام بالتركيز على التاريخ الإسلامي، وأصبح يقدم عن ذلك محاضرة أسبوعية أو محاضرتين عن هذا الموضوع، واقتصر تدريس اللغة على الجانب النظري المتمثل في القراءة فقط مع ضعف التركيز على تعليم المحادثة، وكان غالبا ما تسند هذه المهمة لمدرس لغة من أصل عربي كما اعتمد خيار الكتاب التعليمي في التدريس، واستخدمت معظم المعاهد في غرب ألمانيا كتاب: (الكتاب التعليمي للغة العربية المكتوبة في الوقت الحاضر) والذي ألفه كل من: (ولف-ديتريخ فيشر) وزميله (أواو ياسترو) عام ١٩٧٩، وانتشر كتابهما في المعاهد العلمية في ألمانيا الغربية انتشارا واسعا وتخرّج جماعات كثيرة من طلاب اللغة العربية وفقا لذلك المنهج المعتمد على تعليم الفصحى أولا واللهجات لاحقا ولذلك عانى هؤلاء المتخرجون من ضعف كبير في الكفاءة الشفهية والتي أصبحت فيما بعد شرطا رئيساً في تعليم اللغة العربية إلى الوقت الحاضر، واعتمد فيشر وياسترو في منهجهما على استخدام اللغة العربية بالأحرف اللاتينية وافتراض الإعراب في القراءة والمحادثة. بالإضافة إلى ذلك اعتمد الكتاب على معرفة واسعة في علم اللغويات ولم يراعيا انخفاض هذه القدرة على مر العقود الماضية لدى جيل طلاب ألمانية الغربية في السبعينيات والثمانيات مقارنة بطلاب ما قبل الحرب، علاوة على ذلك فقد اعتمد الكتاب على المفردات السياسية غالبا وابتعد عن الكلمات والمصطلحات اللازمة في الشؤون اليومية، وعليه يمكن القول إن الدراسات العربية في ألمانيا الغربية في تلك الفترة عاشت حياة غامضة على هامش المجتمع الأكاديمي بسبب قلة الطلب واعتمادها على المنهج التقليدي في التدريس وانسحبت من الساحة العامة لتعيش في منأى وعزلة عن الواقع السياسي والثقافي.

وعلى النقيض من ذلك أبدت ألمانيا الشرقية اهتماما واضحا باللغة العربية كجزء من اهتماماتها السياسية الهادفة إلى تطوير علاقاتها السياسية مع الدول العربية الاشتراكية وصراعها ضد النظم الاستعمارية، وعلى سبيل المثال دعمت ألمانيا الشرقية الشعب الجزائري ضد القوات الفرنسية المحتلة، والمصريين

ضد أمريكا والفلسطينيين ضد إسرائيل، والعراقيين واليمنيين ضد الإنجليز المستعمرين، حيث كانت الحكومة الألمانية الشرقية تأمل بإنشاء علاقات دبلوماسية مع هذه البلدان، وتحولت هذه الإستراتيجية السياسية إلى المشاركة الأكاديمية المكثفة مع العالم العربي.

وبالرغم من صغر مساحة ألمانيا الشرقية إلا أنه تم إنشاء عدة مؤسسات بحثية تعنى بالتركيز على دراسة الشرق الأوسط وشعوبه، وشارك المدرسون والباحثون من المستشرقين في قضايا السياسية الخارجية دعما للبلدان العربية النامية، كما تم الاستفادة منهم في الزيارات الرسمية لأعضاء الحكومة في البلدان العربية أو زيارات زعماء العرب وحكامهم في ألمانيا الشرقية، مما أدى في بعض الأحيان إلى تعطيل الدراسة في معاهد تعليم اللغة العربية لانشغال المدرسين بالترجمة للوفود.

لم ترق سياسة الزج بالسياسة في المجال التعليمي للمستشرقين في ألمانيا الشرقية، ولذا تم رفع الشكاوى ضد تسييس التعليم، إلا أن الأمر لم يتغير وعلى النقيض قامت الدولة والجامعة بحث الأساتذة والفرض عليهم بإنشاء مشاريع علمية تعتمد على التبحر في الشؤون السياسية للأنظمة الحكومية في الشرق الأوسط. وبدلاً من تطبيق المنهج التقليدي تم إدخال منهج جديد يستند على المتطلبات العملية للسياسة الخارجية، يعتمد على الكفاءة اللغوية وأيضاً معرفة الواقع السياسي، ويعد هذا التطبيق للمواضيع الحديثة والمناهج المعاصرة الذي تبنته ألمانيا الشرقية في ذلك الوقت هو العامل الفارق بين المعاهد في شرق ألمانيا وغربها، ففي الغرب كان ومازال التركيز على الدراسات العربية التقليدية بينما في الشرق سيطرت السياسة على الجامعات والمناهج المختارة فيها وبالتالي زاد الاهتمام بالشؤون العربية في شرق ألمانيا، وقد ساهم القبول الدبلوماسي التدريجي لألمانيا الشرقية في فرض إعداد مصادر إضافية، والزيادة في فرص التوظيف في قطاعات الشؤون الخارجية والتجارية الدولية والثقافية وخاصة للخبراء في

منطقة الشرق الأوسط ومترجمي اللغة العربية، وكان من الضروري تدريب الكوادر الجديدة في معهد لايبسيك.

وقد ساهم إدراج اللغة العربية كإحدى اللغات الرئيسة في الأمم المتحدة عام ١٩٧٣، بالإضافة إلى برامج محو الأمية والجهود في التعريب في عدد من المجتمعات العربية إلى زيادة الطلب على خبراء محترفين في اللغة العربية وإلى المترجمين والمدرسين.[١] مما ولّد الحاجة إلى إيجاد برامج تدريبية تلبي ذلك الطلب مما حدا بالمخطط الألماني في الجامعات الألمانية الشرقية إلى توسيع الإطار التعليمي لبرامج تعليم اللغة العربية توسيعا أبعد من التحليل اللغوي ليشمل تعليم اللغة بشقيها المنطوق والمكتوب، مما ساهم في تخريج عدد كبير من الطلاب يجيدون مهارتي الكتابة والتحدث، وفي أواخر الستينيات نشأت عدة مراكز علمية في (لايبسيك) Leipzig، (برلين) Berlin (هالة) Halle) وأصبحت أكثر تخصصًا بحيث أضحى لكل معهد اختصاص علمي معين فمثلا ركز معهد هالة على الدراسات الشرقية القديمة، بينما ركز معهد برلين على الدراسات الآسيوية، في حين أصبح معهد لايسيك المعهد الوحيد في ألمانيا الشرقية المختص بالدراسات العربية والشرق الأوسطية الحديثة، وأصبحت الكفاءة في العربية المعاصرة علامة رمزية للمستشرقين الألمان الشرقيين وخاصة لمعهد الاستشراق في لايبسيك.[٢]

ومع التقدم التقني في النصف الثاني من القرن العشرين وظهور الإذاعة، والتلفزيون أصبح من السهل على المقيمين خارج البلدان العربية سماع اللغة العربية، بشقيها الفصيح والعامي، مما ساعد على زيادة الفهم باللغة العربية سواء الفصحى، أو العامية الدارجة لدي المتلقي الأجنبي، والعربي على حد سواء خاصة من القاطنين في المدن ممن يمتلكون أجهزة استقبال لبرامج الإذاعة والتلفزيون.

(1) Goldmann (1990): 101102-

(2) Hafiz und Wolf (1998):

كما زاد استخدام الفصحى كوسيلة للتخاطب بين العرب من البلدان العربية ذاتها نظرا لتعدد اللهجات وصعوبة التفاهم بها أحياناً بين الأقطار العربية، مما جعل الفصحى هي لغة التخاطب بين مكونات الوطن العربي المتباعدة والمختلفة في اللهجات في مشرق الوطن العربي ومغربه، أو في الحوار مع الناطقين الأجانب أو في المفاوضات أو في الإعلام؛ لذلك تبنت اللغة الفصحى كلغة رئيسية في التدريس والتعليم في كل الجامعات الألمانية واعتمدتها أساسا بنيت عليه جميع الكتب التعليمية، إلا إنها طورت أساليب ووسائل التدريس فلم تعد كما كانت في أيام فلايشر حينما كان يسيطر المنهج المقارن التاريخي لفقه اللغة بالإضافة إلى الأسلوب النحوي و تم تبديله بطريقة جديدة تعتمد على استخدام التقنية والتدريبات العملية لتحسين الكفاءة الشفهية وجعل جميع الكتب التعليمية تستند على المنهج التواصلي الشفهي؛ ولذلك أصدر في تلك الفترة أهم وأبرز كتاب تعليمي يستخدم منهجا حديثاً في عام ١٩٧٤ قام بتأليفه اثنان من جهابذة العلماء في الدراسات العربية في شرق ألمانيا وهما Günther Krahl (جونتر كرال) (ت ١٩٩٢) وWolfgang Reuschel (ولفغنك رويشل) (١٩٢٤-١٩٩١)، وهذا الكتاب Lehrbuch des Modernen Arabisch (كتاب العربية المعصرة) الذي عد الأول من نوعه طبق (بيداغوجيا) جديدة في تعليم العربية اعتمدت على التركيز على النصوص الصوتية ومهارة الاستماع.[1]

وبالرغم من أنه كان مليئًا بالمفردات السياسية وخاصة الاشتراكية إلا أنه أصبح الكتاب التعليمي الأنجح والأشهر لتعليم اللغة العربية في ألمانيا كلها، حتى الجامعات في ألمانيا الغربية قررت استخدام هذا الكتاب في صفوفها العربية، وليس من المبالغة أن نقول إن معظم الطلاب الألمان من دارسي اللغة العربية درسوها عن طريق هذا الكتاب، وظل هذا الكتاب مرجعا رئيسا لتعليم العربية في ألمانيا وقد أعيد

(1) Preissler und Kinitz (2009): 436

إصداره حيث أصدر السيد Eckehard Schulz (اكيهارتشولتس) طبعة منقحة له عام ١٩٩٥ أي بعد إعادة توحيد ألمانيا وقد اعتبر ذلك الكتاب نموذجاً ناجحاً ككتاب تعليمي للعربية لغير الناطقين بها مما قاد إلى استنساخ ذلك النموذج فأصدرت عدة نماذج مشابهة باللغات الإندونيسية، والأردية، والفارسية، والإنجليزية[١].

وعلى أساس هذا النجاح تم نشر كتب تعليمية إضافية أخرى في سلسلة (العربية المعاصرة) التابعة لجامعة لايبسيك، ومن بينها الجزء الثاني لكتاب (كرال/رويشل) للطلاب المتقدمين والذي صدر في مجلدين عام ١٩٨١ ودليل المحادثة (ألماني –عربي) تأليف منعم الجميلي عام ١٩٨٧.

(١) مقابلة مع الأستاذ المؤلف شولتس في لايبسيك، ٢٠١٣/١٢/١١

المبحث الرابع

المرحلة ما بعد توحيد ألمانيا وأحداث ١١ سبتمبر

شهـد عام ١٩٨٩ نهاية الانفصال الألماني وإعـادة توحيدها واندمج الشطران الشرقـي والغربي ليمثلا ألمانيـا موحدة، مما أدى إلى ضرورة دمـج أنظمة التعليم في المؤسسـات الأكاديميـة بكافة مراحلها وأنماطها، ولكـن لم يكن دمجا بين قوتين متساويتـين بل عمليـة ضم الشرق إلى الغـرب في جميع جوانب الحيـاة السياسية، والاقتصاديـة، والاجتماعية وكان هذا أكثر وضوحا في قطاع التعليم العالي حيث تم تدمير الهيـكل الأكاديمي ومؤسساته التابع للشرق الألمـاني السابق فأغلقت معاهد كثـيرة وفصـل المدرسين مـن مناصبهم ولم يبـق إلا عدد قليل من تلـك المؤسسات قاومـت الوضع الجديد وجاهـدت في البحث عن مكانها في النظام الجديد، إلا أنها كانت تعاني من عدم وضوح الرؤية في ظل نظام عام مختلف تماما عن سابقه، مما جعلها متناقضة ومرتبكة تتصف بعدم الاستقرار والقلق والمنافسة غير المتوازنة.

ومن بين هذه المؤسسات التي قاومت الاندماج في عملية إعادة التركيب للقطاع الأكاديمي في شرق ألمانيا المعاهد الثلاثة لتعليم اللغة العربية في كل من (لايبسيك) Leipzig،(برلين) Berlin) و(هالـة) Halle إلا أنها وبالرغم من بقائها اضطرت إلى تطويـر برامجهـا واستحداث برامـج جديدة وتنفيذ الأنظمـة الجديدة للقبول والامتحـان بينما تم فصل العديد من المدرسين، ثم اضطرت هذه المؤسسات لاحقا إلى إنشاء معهد جديد باتجاه أكاديمي جديد يتوافق مع الأيديولوجيا الجديدة.[١]

وبالرغـم من التغـيرات الجذرية التي لحقت بالمؤسسـات التعليمية في الشرق الألمـاني السابق بعد مرحلة الاندماج كان من المدهش أن يظل معهد لايبسيك وحتى

(1) Preissler und Kinitz (2009): 437438-

الوقت الحاضر يتبوأ مكانه البارز بين الجامعات، والمعاهد الألمانية التي يدرس فيها اللغة العربية، حيث يضم المعهد حاليا أربعة كراسي علمية: للأدب العربي وثقافته ، الفقه الإسلامي، الاقتصاد والجغرافية الاجتماعية، وكرسي خاص للغة العربية.

إلا أنه وبالرغم من ذلك فإن المعهد لم يسلم من رياح التغيير حيث تأثر بها منهجيا واقتصاديا فقد أدت التغيرات الطارئة إلى تكبد المعهد خسائر معنوية وماليه تأثر منها كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، فأصبحت دروس اللغة العربية تقدم بساعات أقل في مواد قليلة، كما أصبح عدد الأساتذة أقل مع عدد طلاب أكبر، كما تم تغيير أسلوب التعليم تغييرا كاملا بإدخال وسائلا لتقنية الحديثة ومختبرات لغوية، وبرامج الحاسوب وبرامج تصحيح النصوص، والترجمة الفورية.[١]

وأصبح المعهد يمنح درجة الماجستير في الدراسات العربية وفق النظام الدراسي الجديد الذي يتكون من مرحلتين متتاليتين الأولى لمدة سنتين يدرس فيها الطالب أساسيات اللغة العربية بواقع سبع ساعات في الأسبوع يدرس فيها الطبعة الحديثة لكتاب (كرال/رويشل/شولتس)، بالإضافة إلى مواد في القواعد، وتدريب مهارة الاستماع وفن المحادثة، وبعد إتمام السنة الثانية يختار الطالب اختصاصا ليدرسه لمدة سنتين إضافيتين، ومن بين تلك الاختصاصات(الأدب، والفقه والاقتصاد أو اللغة العربية)، كما تم تقنين أعداد الطلاب في القاعة الدراسية الواحدة بحيث يتراوح بين ١٠ و١٥ طالبا لتمكين الطلاب من الحصول على تجربة تعليمية مكثفة، ومن يرغب من الطلاب في أخذ مواد إضافية أو دورات خاصة فإن المعهد يقدم لهم دورات خاصة عن اللسانيات أو فن تعليم اللغة العربية. كما أصبحت الدراسة في الخارج لمدة معينة جزءًا من الأجزاء الرسمية المهمة لتعليم أي لغة أجنبية في ألمانيا وتعلم العربية ليس استثناء من ذلك فقد أصبح أمراً مفروغا منه فلا كفاءة بلا إقامة في بلد عربي، ولكن رغم أن المعاهد تشجع الطلاب على

(1) Hafiz and Wolf (1998): 133 -135

ذلـك إلا أنها لا تساعدهم فغالبا تتركهم يختــارون البرامج المناسبة لهم في العالم العربــي والإسلامي وفــق ميوله وإمكاناتــه المالية، أو وفق معارفــه وعلاقاته دون أي مساعدة من المعهد مما يجعل الطالب مضطراً لاكتشاف العالم العربي والإسلامي بمفــرده. وبالرغم من ذلك الأمر إلا أن الكثير سافروا إلى سوريا، ومصر بحثا عن برنامــج لغة مناسب لهم أو للتسجيل والدراسة في الجامعات الحكومية في المنطقة، ففي التسعينيــات سافر معظم طلاب اللغة العربيــة، والدراسات الإسلامية الألمان إلى سوريــا وبعد ذلك إلى مصر وتونس، وفي الألفية الجديدة اختاروا أماكن أخري إضافة إلى البلدان سالفة الذكر مثل اليمن، الأردن، والمغرب.

بعــد أحداث ١١ سبتمــبر عام ٢٠٠١ وتسليط الأضــواء العالمية على المجتمعين العربي والإسلامــي زاد اهتمام الطلاب الألمان بدراسة اللغــة العربية، والدراسات الإسلامية، كما زاد اهتمامهم بالحصول على شهادات عليا في مجالي اللغة العربية، والدراســات الإسلامية حيث أكمل بعضهم دراساتــه لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في هذيــن المجالين، ومــع تزايد الطلب وتوفر فرص العمــل الكثيرة أمام الخريجين ليســ في ألمانيــا فقط بل في الدول المجــاورة من دول الاتحاد الأوروبــي أو المنظمات الدوليــة تزايد الاهتمــام لدى الــرأي العام الألمــاني بأهمية دراسة اللغــة العربية، والدراســات الإسلاميــة، فبلغ عدد طلاب اللغــة العربية في الجامعــات الألمانية في صــف المبتدئين في السنة الأولى حــوالي (٥٠) طالبا جديدًا، وهيئة التدريس تتكون من ٢ أو ٣ مدرسين، ينخفض عدد الطلاب في السنة الثانية والثالثة بنسبة عشرين في المئة عادة.

وبالرغــم مــن تبنى ألمانيا في عــام ٢٠١٠ لقرار الاتحاد الأوروبــي بتطبيق مشروع بولونيــا بمــا يضمن توحيــد الدرجــات الأكاديمية الأوروبيــة وشهاداتها حســب النظام البريطاني والأمريكي إلا أن معهد لايبسيك لا زال يقدم برنامجاً خاصاً ،بالماستر في فن الترجمة بالإضافة إلى الشهادات العادية في الدراسات العربية وفق البرامج السابقة.

ونلاحـظ من ذلك اهتمام أكبر بشؤون العـالم العربي الإسلامي لدى المجتمع الألماني وخاصة المثقفين والأكاديميين بعد أحداث ٩/١١ والتطورات المتعلقة بثورات الربيـع العربي، التحق حوالي ٤٠٠ طالبا جديـدا في الدورات والصفوف للدارسات الإسلاميـة خلالا لفصل الدراسي الشتوي عام ٢٠١٢ بالمقارنة مع العدد القليل قبل ١٠ سنين حيث بلغ عددهم ١٨٠ طالب فقط(١). كذلك في صفوف تعليم اللغة العربية مثلا في جامعتي كولون ولايبسيك نجد أكثر من ١٠٠ طالب جديد كل سنة، وفي عام ٢٠١١ تخـرج ٩٠ طالبا من الجامعات الألمانية مـع شهادة بكالوريوس في الدراسات العربية وحصل أربعة طلاب على شهادة الدكتوراه.(٢)

السبـب الرئيســي في اختيـار دراسـة العربيـة أو الدراسـات الإسلامية ليس الاهتمـام باللغة نفسها ولكن يطلب الدارسون العلم عـن العالم العربي والإسلامي كله ومن نواحـي متنوعة راغبون في فهم جوانب ثقافية واجتماعية ودينية. مع ذلك ويعترفـون أن المدخل أو المفتـاح إلى هذا العالم هو عن طريق تعليـم اللغة العربية، ولكـن يضيف الطالب الألماني إلى الدراسـات اللغوية بعض الدورات والصفوف عن الاقتصاد في الشرق الأوسط أو العلوم السياسية أو الحقوق، فقد تحول التركيز من فهم اللغة إلى فهم المنطقة.

وأدى ذلـك إلى نشـوء جيل جديد مـن الخبراء المختصين في الشـؤون الشرق الأوسطية الذين لا يمتلكون مهارات لغوية قوية، وفي حين لما كان الطلاب مجتهدين في تعليـم السياسـة والثقافة والاقتصـاد فلا يترددون في بـذل الجهود اللازمة في تعليم اللغة العربية.(٣)

في ما يلي أقدم برنامجين بالتفاصيل وأشرح شروط التعليم والخطة الدراسية إياها:

---

(1) Schmitt (2012)

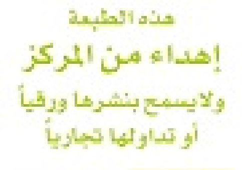
(2) StatistischesBundesamt (2012)

(٣) مقابلة صحفية مع الأستاذة فريديريكهبنويتس، ٢٠١٢/٢/٢٧

الأول: تم إنشاء مركز دراسات للشرق الأوسط والأدنى التابع لجامعة فيليبس (PhilippsUniversität Marburg) في ماربورك عام ٢٠٠٦ ويضم المركز سبع تخصصات علمية في الدراسات الاستشراقية من بينها الدراسات الإسلامية والعربية ويرأس كل خصص كرسي علمي في مرتبة أستاذ كامل يشرف على عدد كبير من الباحثين والمعيدين، ويلتحق الطلاب في مركز ماربورك من أجل الحصول على معرفة واسعة وشاملة في العالم العربي ولغته وآدابه ومجتمعاته، ويشجعهم المركز في البحث عن الكفاءة الثقافية ولغوية عن الطريق تدريبات مكثفة داخلية ورحلات دراسية خارجية في منطقة الشرق الأوسط، ويقترح على المتخرجين الجدد فرص عمل وتوظيف في كل من القطاعات التالية: الصحافة، السياسة الخارجية، الاستشارة السياسية، التنمية الدولية، المتاحف، دور النشر، المكتبات والاقتصاد، يمنح المعهد درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في الدراسات العربية ودرس أكثر من ٣٠٠ طالب في المعهد منذ إنشائه، وفي مرحلة البكالوريوس تتراوح نسبة تعليم اللغة العربية في الخطة الدراسية بين ٤٠ و٥٠ بالمئة ، أما الجزء الثاني في هدف إلى دراسة المعلومات المنطقية مثل الأدب، الثقافة والجغرافية ولغة التدريس في هذه الصفوف هي الألمانية أو الانجليزية.[١]

الثاني: هو معهد الدراسات الشرقية التابع لجامعة لايبسيك وهو من أقدم وأبرز معاهد ألمانيا وله تاريخ مديد وخبرة عميقة في تعليم العربية، درّس فيه بعض من أبرز العلماء والخبراء مثل رايسكه وفلايشر، واعتبر المعهد الرائد الأكاديمي المبتكر بعد إصدار الكتاب التعليمي الشهير خلال فترة الانفصال الألماني، ويختار الطالب اليوم من التخصصات الأربعة التالية: اللغة العربية، الفقه الإسلامي، الأدب العربي أو الجغرافيا، ومهما كان الخيار فيجب على كل طالب أن يدرس ست ساعات أسبوعيا في السنة الأولى والثانية، بالإضافة إلى ذلك يدرس موضوعات ثقافية وأدبية وتاريخية.

(1) Botros (2014)



ويبـدأ في السنـة الثالثة دراسـة فن الترجمـة والمدخل إلى اللهجـات العربية الرئيسيـة، وفي الوقـت الحاضـر يمنـح المعهـد الدرجـات الثـلاث: البكالوريوس والماجستـير في الدراسات العربية والماجستير في فـن الترجمة ومعهد لايبسيك هو الوحيد من نوعه في ألمانيا يمنح مثل هذه الشهادة.[1]

(1) OrientalischesInstitut (2014): Lehrangebot

خاتمة

ونخلص من ذلك إلى القول أن تعليم اللغة العربية في ألمانيا قد مر بعدد من المراحل الزمنية، كان لكل منها تأثيراته الواضحة على طبيعة الدراسة، واتجاهات الدارسين، ففي المراحل الأولى إبان هيمنة الكنيسة والرغبة في نشر التبشير في بلدان الشرق الأوسط الناطقة بالعربية، كان تعلم العربية وإجادتها هدفا رئيسا باعتباره وسيلة ناجعة في حركة التبشير الديني وفي المفاوضات مع التجار العرب وحكامهم.

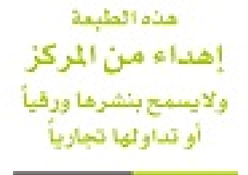
ومع انتهاء فترة هيمنة الكنيسة وبداية عصر التنوير، تغير الاهتمام الغربي من دراسة اللغة العربية والدين الإسلامي بهدف إبراز الصور النمطية الخاطئة والمشوهة عنه وعن لغته المقدسة، إلى ظهور حركة جديدة تهتم بالإسلام والحضارة الإسلامية اهتماما علميا لا نقديا أو تشويهيا كما كان الأمر في عصر الكنيسة.

وفي إبان الحقبة الاستعمارية الأوروبية، اقتفى المستشرقون الألمان أثر زملائهم الفرنسيين، والإنجليز، والهولنديين وارتحلوا في منطقة الشرق الأوسط بشكل واسع ومستمر، ثم عادوا من الميدان إلى أوطانهم وجامعاتهم مع معرفة أكثر باللهجات العربية، واللغات النادرة مثل الكردية والآرامية، كما اكتشفوا مخطوطات قديمة ووثائق تاريخية ومصادر عامة عن البلدان العربية وسكانها، مما ساهم في زيادة معرفة المستشرقين في تلك الفترة الزمنية ببعض اللهجات العربية وإدخالها ضمن برامج تعليم اللغة العربية.

أما مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية ومع انفصال ألمانيا بعد الحرب إلى دولتين مستقلتين فقد اتسمت تلك المرحلة بإغلاق باب التعليم التقليدي والمنهج

القديم في تدريس اللغة وفي الوقت ذاته فتح بوابة أخرى لإدخال طرق جديدة معاصرة، كما ساهمت الأوضاع السياسية في إيجاد جيل جديد من المستشرقين أكثر اهتماما بالسياسية وتضمينها في التدريس.

وبعد مرحلة نهاية الانفصال الألماني وإعادة توحيدها واندماج الشطرين الشرقي والغربي وما ترتب على ذلك من دمج أنظمة التعليم في المؤسسات الأكاديمية لألمانيا الشرقية بكافة مراحلها وأنماطها للتتبع النموذج الغربي تأثرت مؤسسات تعليم اللغة العربية في ألمانيا فتلاشى بعضها، وتناقص عددها وتم تطوير البعض الآخر ليصبح أكثر تطبيقا واستخداما لوسائل التعليم الحديثة، وقد أدى ذلك إلى تناقص الاهتمام بالدراسات العربية والإسلامية وتناقص أعداد الطلاب المهتمين بها، أما المرحلة الأخيرة التي يمكن القول إنها ساهمت في إعادة إنعاش تعليم العربية في الدول الأوربية وفي مقدمتها ألمانيا فتتمثل في مرحلة ما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر حيث تزايد الاهتمام بالعالمين العربي والإسلامي مما أوجد فرص عمل كثيرة في المجتمع الأوربي والمنظمات الدولية لخريجي المعاهد العربية والإسلامية مما ساهم في عودة الإقبال على تعلم العربية والدراسات الإسلامية من قبل الدارسين في المجتمع الألماني.



المصادر والمراجع

1. Hartmut Bobzin، Der Koran im Zeitalter der Reformation، Franz Steiner Verlag، Stuttgart، 1995.

2. Atef Botros، Studium der Arabistik in Marburg، 12.8.2014، https://www.uni-marburg.de/cnms/arabistik/studium

3. Johann Fück، Die arabischen Studien in Europa bis in den Anfang des 20. Jahrhunderts. Leipzig، Harrasowitz، 1955.

4. Ingelore Goldmann-Mutlak، Arabischunterricht in Vergangenheit und Gegenwart. In، Orientalische Philologie und Arabische Linguistik، Hrsg. Von Wolfgang Reuschel، Asien، Afrika، Lateinamerika، Sonderheft 2، 1990، pp. 99-103.

5. Kai Hafez and Gerhard Höpp، Gegenwartsbezogene Orientwissenschaft in der DDRund in den neuen Bundesländern،Kontinuität oder Neubeginn? In، Wolf-Hagen Kraut und Ralf Wolz (eds.)، Wissenschaft und Wiedervereinigung. Asien- und Afrikawissenschaften im Umbruch. Berlin، Akademie-Verlag، 1998، pp. 95-163.

6. Holger Preissler، Arabistik in Leipzig (vom 18. Jh. bis zur Mitte des 20. Jh.). In، Wissenschaftliche Zeitschrift

der Karl-Marx-Universität Leipzig، Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe، 1979.

7. Holger Preissler und Daniel Kienitz: Arabistik. In: Geschichte der Universität Leipzig 1409-2009، Band 4، Fakultäten، Institute، Zentrale Einrichtungen، Hrsg. von U. Von Hehl، U. John، und M. Rudersdorf، Leipzig، 2009، pp. 415-438.

8. Orientalisches Institut der Universität Leipzig، Geschichte des Instituts، Albert Socin، 2011، http://www.orient.uni-leipzig.de/institut/geschichte-des-instituts/albert-socin/

9. Orientalisches Institut der Universität Leipzig، Lehrangebot، 7.10.2014، http://www.orient.uni-leipzig.de/studium/lehrangebot/

10. Friedericke Pannewitz: Die Arabistik ist längst kein Orchideenfach mehr، 27.2.2012، http://www.bmbf.de/de/18222.php

11. Mirjam Schmitt: Modefach Islamwissenschaften، Darum studieren wir Allah، Spiegel Online، 25.3.2012، http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studienfach-islam-wissenschaften-boomt-in-deutschland-a-798962.html

12. Statistisches Bundesamt، Bildung und Kultur، Prüfungen an Hochschulen، Fachserie 11، Reihe 4.2.، 2012،https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bil-

dungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420117004.pdf?____blob=publicationFile

١٣. زينب عبد الحسن الزهيري: تاريخ الاستشراق الألماني في القرنين التاسع عشر والعشرون دارسة تاريخية، مجلة كلية التربية الأساسية- جامعة بابل، العدد/٩ ، أيلول ٢٠١٢ ، ص. ١٥٤-١٦٣.

١٤. عبد الرحمن بدوي: موسوعة المستشرقين، دار العلم الملايين، بيروت، ١٩٩٣

البحث الرابع

تجربة تعليم اللغة العربية في بلجيكا : عرض وتقويم

أ.د. مارك فان مول(*)

(*) – أستاذ اللغة العربية في معهد اللغات الحية في جامعة لوفان (Leuven) في بلجيكا.
– خبير في تطوير المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية.
– نال شهادة الدكتوراه حول التنوّع في اللغة العربية الفصحى.
– أصدر عدداً من القواميس والمناهج الدراسية في تعليم اللغة العربية.
– يعمـل على تطوير برامج إلكترونية تعليمية مؤسسة على مجموعة ممثّلة ومرمّزة من متون عربية.

ملخّص

في هذا البحث نركّز على ثلاثة قضايا:

الأولى: تاريخ تعليم اللغة العربية في بلجيكا، متى بدأ؟ وكيف؟ على أي مستويات؟ وفي أي معاهد؟ وما الوسائل التعليمية المستخدمة في البداية وكيف تطورت؟ وما الاحتياجات آنذاك؟ وكيف انعكست تلك الاحتياجات على تكوين المناهج؟ وسنحلل الكتب المستعملة ونناقش إيجابياتها وسلبياتها.

الثانية: الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية، كيف تطور التعليم، وماذا تغيّر في مجال العمل؟ ولماذا تُركت بعض المناهج؟ وأي المعاهد التي طوّرت مناهج جديدة؟ وعلى أي أسس بيداغوجية؟ وأي تحوّلات في العالم أثّرت على إعادة النظر في تطوير مناهج جديدة؟ وإلى أي نتائج أدّى ذلك الإصلاح في التعليم؟ وفي أي أمكنة تدرّس اللغة العربية حاليا؟ وعلى أيّ مستويات؟ وسنناقش إذا ما كان هناك اختلاف في الجودة في البرامج التعليمية المختلفة، ونلقي نظرة في الأهداف التعليمية الحالية، والتطوّرات التكنولوجية فيما يخص تعليم اللغة العربية.

الثالثة: سنتحدث عن التحديات المستقبلية، وكيف بإمكاننا أن نجيب عن تلك التحديات خاصة في مجال تكنولوجيا اللغات؟ ونحاول أن نستعرض بالتفصيل كيف اكتسبت اللغة العربية أهمية كبرى في بلادنا؟ وكيف سنردّ في بلجيكا على التحديات المستقبلية؟

الفصل الأول

مقدّمة تاريخية مختصرة

تطـوُّر تعليـم اللغــة العربيــة في بلجيكا لم يكن بسبـب ازدياد عـدد المسلمين الموجوديـن في بلجيـكا فحسب بل أيضـا بالتطوّرات العالمية خـلال العقود الخمسة الأخـيرة، وفيما يخصّ الوضـع في بلجيكا علينا أن نميّز بـين عهدين أي العهد قبل سنــة ١٩٦٤م/١٣٨٣هــ والسنـوات الخمســين الأخيرة حينمـا وصـل أول فوج من المهاجرين العرب – وكانت أكثريتهم مغاربة– إلى بلجيكا، الحدث الذي غيّر أهمية اللغة العربية في البلاد تماما.[١]

١,٠. تعليم اللغة العربية في بلجيكا قبل سنة ١٩٦٤م/١٣٨٣ه

١,١,١ تباشير تعليم اللغة العربية في بلجيكا.

أول جامعــة أسّســت ببلجيـكا كانـت جامعــة Leuven وذلـك بتاريـخ سنــة ١٤٢٥م/٨٢٨ه، وليسـت لدينـا آثـار كثيرة فيما يخصّـص تعليم اللغــة العربية، ولكن بعـد نشـر أعمـال الفليسـوف Erasmus في هولنـدا قـرّرت الجامعــة وذلـك لأوّل مـرة في التاريـخ أن تؤسّس ما سمتهـا "مدرسة للغات الثلاث" التـي كلّفت بتدريس

(١) لم نختـر سنــة ١٩٦٤م/١٣٨٣هـ عشوائيا. هذا التاريخ ليـس منعرجا بسبب هجرة مهاجرين عرب إلى بلادنا فحسب بل هناك شيء آخر وقع نفس السنة مستقلا عن هجرة العمال العرب وهـو أمر نائب جامعــة لوفان في بلجيكا بتاريـخ ٤ مايو ١٩٦٤ الموافـق ٢١ ذو الحجة ١٣٨٣هـ بتأليـف لجنة لتدرس مشكلة تعليم اللغـات المعاصرة بالجامعـة. من الواضـح أنّ البرنامج الجامعي في ذلك الزمن خصوصا لتعليم اللغة العربية لم يكن كافيا ولم يعدّ الطلاب إطلاقا علـى الاتّصال الحرّ بالعرب وثقافتهم، وأدّت خدمات هذه اللجنة إلى تأسيس معهد اللغات الحيــة سنــة ١٩٦٥م/١٩٨٥هـ بـدأ أن يشتغل فيه آنـذاك ١٠ معلّمين وكان يدرس فيه السنة الأولى ثلاث مئة طالب تقريبا، وبعد خمسين سنة يشتغل في المعهد أكثر من ٧٠ معلّما ويدرس فيـه أكـثر من ١١،٠٠٠ طالب وفي سنــة ٢٠١٤م/١٤٣٥هـ كنا نحتفل بمـرور خمسين سنة من وجـود المهاجريـن في البلاد وسنــة ٢٠١٥ سوف نحتفل بذكـرى تأسيس معهـد اللغات الحية بالجامعــة في محاولــة للاستجابــة على تحديات العصـر فيما يخصّ تعليـم اللغات، وشاءت الصدف أنّ الأمرين يحتفلان بذكراها الخمسين.

اللغــة اللاتينية واللغة الإغريقيــة واللغة العبرية[(1)]، وكون اللغــة العبرية لغة تُعلّم بالجامعــة أثارت اهتمــام الطلاب والأساتــذة آنذاك في اللغــات السامية الأخرى، والدراســة الأولى في منطقتنــا تتناول اللغة العربية كانت بقلــم Nicolaas Cleyn-aert وهــو فلامنكي وُلد سنة ١٤٩٣م/٨٩٩هـ وتــوفي سنة ١٥٤٢م/٩٤٩هـ. من ذلك الحــين بدأ تدريس اللغة العربية كمادّة ثانوية، أما عندما احتلّت فرنسا البلاد سنة ١٧٩٧م/١٢١٢هــ، فألغيت دراسات اللغات السامية، وأعــادت الجامعة تعليم اللغة العربيــة ابتداء من سنة ١٨٣٥م/١٢٥١هـ أي بعد استقلال بلجيكا ولكنه لم يواصل تعليم اللغة العربية من ذلك الحين إلاّ بطريقة متقطّعة.

١,١,٢ الوضع في بلجيكا منذ سنة ١٨٢٨م/١٢٤٣هـ.

أول وثائق عن عدد العرب الموجودين في بلجيكا تعود إلى سنة ١٨٢٨م/ ١٢٤٣ه أي قبل تأسيس مملكة بلجيكا، إذ ذكر القنصل التركي بمدينة أنتوربن (-Antwer pen) وهــي مدينة في شمال البلاد (السيد إسماعيل حقي باي) توفيق في تقرير له أنّ ٥،٧٥١ مسلمــا أقاموا في بلجيكا آنذاك وأنّ أصل النصف منهم من الجزائر[(٢)]، وازداد عــدد المسلمين المقيمين في بلجيكا ازديادا طفيفا خلال السنوات المئة التالية إذ ذُكــر في تقرير آخر من القنصلية التركية سنــة ١٩٢٨ م/ ١٣٤٦ه أنّ ٥،١٥٤ من العــرب كانــوا يقطنون البلاد ومنهــم ٣،٣٠٣ أنفار من الجزائــر، و١،٢٩١ نفرًا من المغرب و٥٦٠ نفرا من تونس[(٣)].

---

(1) Grand'Henry, J. &Lentin, J. Moyen arabe et variétés de l'arabe à travers l'histoire, Actes du Premier Colloque International, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2008, 508 p.

(٢) Meryem Kanmaz مساجــد، أئمــة وفقهــاء في بلجيــكا: الوضع الحــالي والتحديات، دراسة من المركز للإسلام في أوروبا (C.I.E.) ، جامعة غنت (Gent)،http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1447_Moskeeen_imams_islamleerkrachten.pdfhttp://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1447_Moskeeen_imams_islamleerkrachten.pdf ,pg. 7.

(٣) Meryem Kanmaz مساجــد، أئمــة وفقهاء في بلجيكا: الوضــع الحالي والتحديات، دراسة من المركز للإسلام في أوروبا (C.I.E.) ، جامعة غنت (Gent)،http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1447_Moskeeen_imams_islamleerkrachten.pdf

٢،١. الوضع في بلجيكا بعد سنة ١٩٦٤ م/١٣٨٣ ه.

في سنة ١٩٦٤م/١٣٨٣ه عقدت الحكومة البلجيكية اتّفاقيات مع المغرب ولاحقا مع تونس والجزائر (١٩٧٠م/١٣٩٠هـ) على توفير أيدي عاملة للمناجم والمصانع في بلجيكا، ومن الواضح أنّ وجود مهاجرين عرب في البلاد أثّر على تعليم اللغة العربية وازدياد أهميتها في البلاد. وحسب تعداد سكّاني ازداد عدد المغاربة إلى تقريبًا ٣٩،٠٠٠ نفرٍ سنة ١٩٧٠م/١٣٨٩هـ والآن سنة ٢٠١٤م/١٤٣٥هـ يُقدّر عدد العرب في البلاد ٤٠٠،٠٠٠ نفرٍ تقريبًا أو ٦،٣ بالمئة من عدد سكان البلاد الإجماليّ.

الفصل الثاني

تاريخ تعليم اللغة العربية في بلجيكا: متى بدأ؟ وكيف؟ وعلى أي مستويات؟ وفي أي معاهد؟

٢،١. الوضع التعليمي في الستينيات.

في الستينيات كان تعليم اللغة العربية في بلجيكا محدودا في مجالين: أولا: كان محدودًا على المستوى الجامعات، وثانيًا: كان محدودًا فيما يخصّ التعليم نفسه و ذلك بالنسبة لساعات الدوام القليلة وأيضا بالنسبة للعدد القليل من الطلاب الذين اختاروا اللغة العربية مادة في الجامعة.

٢،١،١. الوضع في الجامعات.

قبل أن نناقش البرامج الجامعية في ذلك الوقت من المهم أن نذكر أنّ بلجيكا مملكة يقطنها شِعبان: (الفلامانيون) من جهة ولغتهم النيرلاندية (أو كما يسمّيها البعض الهولاندية) والمنطقة التي يقطنونها تقع في شمال البلاد، و(الوالون) من جهة أخرى ولغتهم الفرنسية والمنطقة التي يسكنون فيها جنوب البلاد. وبعد تأسيس المملكة سنة ١٨٣٠م/١٢٤٦هـ كانت اللغة الرسمية في البلاد هي الفرنسية، وهذا يعني أنّ التعليم في البلاد بأسره كان للشعبين باللغة الفرنسية وذلك من المستوى الابتدائي إلى المستوى الجامعيّ. هذا الواقع أثّر طبعا على تعليم اللغة العربية في الجامعات إذ كلّ الوسائل التعليمية المستعملة فيها كانت باللغة الفرنسية. وفي سنة ١٩٣٠م/١٣٤٨ه حصلت جامعة غنت (Gent) وهي الأولى على الحقّ لتدرّس موادها باللغة النيرلاندية. وفي جامعة لوفان (Leuven) التي أُسّست كما ذكرناه أعلاه سنة ١٤٢٥م/٨٢٨ه وهي أقدم وأكبر جامعة في البلاد واصلت إلقاء الدروس باللغة الفرنسية لغاية سنة ١٩٦٨م/١٣٨٨ه السنة التي قرّرت فيها الحكومة

البلجيكيــة بأن تقسم تلك الجامعة إلى جامعتين وبنيت لهذا الغرض مدينة جامعية جديدة للمنطقة الوالونية وأصبحـت تلك الجامعة تسمّى Université Catholique de Louvain (UCL) بينما في الجامعة الأساسية واسمها حاليا KU Leuven بدأ الأساتذة تدريجيا بتدريس موادّها باللغة النيرلاندية، ونفس التطوّر حصل بجامعة العاصمــة بروكسيــل التي أسّست سنة ١٨٣٤م/١٢٥٠هـ والتــي ألقيت الدروس فيها باللغة الفرنسية حتــى سنة ١٩٦٩م/١٣٨٩ه بعدما انقسمت هذه الجامعة أيضا إلى فرعــين أحده فلامنكي والآخر فرنسي. هــذه التحوّلات انعكست بطبيعة الحال على تعليــم اللغــة العربية إذ إنّ في القرن الماضي كان الأساتــذة يستعملون في كل جامعة مناهــج أجنبية واتّكأت أغلبيتهم قبل الانفصال على كتب تعليمية نشرت في فرنسا، وكانــت تلك المناهــج بسيطة جدا ولكنه بإمكاننا أن نفترض أنّها قد تقضي حوائج الطــلاب آنذاك، وبعد انفصال الجامعات كانت هنــاك معاهد فضّل فيها معلّموها كتبــا أمريكية وأخرى واصلت الدراسة بالكتــب الفرنسية، وفي لوفان كانوا يدرّسون اللغــة العربية استعمالا كتاب Lecompte[1] الذي كان منهجًا تمهيديًا بسيطًا جدًا، وفي جامعــة غنــت (Gent) بــدؤوا باستعمــال منهجــي Abboud.[2] ، وفي جامعــة بروكسيــل الفرنسيةلم تُستعمل أيّ كتب، وهذا يعنــي أنّ سنة ٢٠١٤م/١٤٣٥هـ مدة تدريــس اللغــة العربية للناطقــين بالنيرلاندية لا تتجاوز الخمســين سنة بعد، والآن أصبح التعليم في بلجيكا أمر وزارات المناطق الجهوية ولم يبق أمرا فيديراليّا.

٢,١,٢. أهداف التعليم في الجامعات ومستواه.

كان مستــوى التعليــم في كل الجامعــات في الستينيــات منخفضًا جــدًا وذلك بسببين:

(1) ()Lecomte. G. &Ghedira. A. Méthode d'Arabe littéral. Editions Klincksieck. Paris. Premiér Livre. 1970. 242 p.
Lecomte. G. &Ghedira, A. Méthode d'Arabe littéral, Editions Klincksieck, Paris, DeuxièmeLivre, 1974, 242 p.

(2) ()Abboud. P. et all. Elementary Modern Standard Arabic Vol. 1 & 2. Cambridge University Press. Cambridge. 1968. 634 p. & 481 p.

السبب الأول: أنّ كل جامعة كانت لها خصوصيتها، فمثلا بجامعة لوفان الفلامنكية كان التركيز على اللغات الشرقية التقليدية مثل العربية والأكادية والعبرية والسومرية والقبطية وما إلى ذلك، وكان هدف تعليم الجامعة أساسا مقارنة اللغات الشرقية والاستشراق، ولم يكن هناك أيّ اهتمام باللغة العربية لغة حية. من جهة أخرى كانت خصوصية جامعة لوفان الفرنسية لغة القرون الوسطى وخصوصا النصوص المسيحية التي يسمّونها أيضا بالإنجليزية[(1)] Middle Arabic. في جامعة بروكسيل الفرنسية كان التركيز على دين الإسلام والثقافة الإسلامية؛ لذلك كان من المفروض على الطلاب أن يدرسوا ثلاث لغات: التركية والعربية والفارسية، وفي جامعة غنت (Gent) كان التركيز نسبيا على إفريقيا إذ أنّ اللغات المدروسة هناك كانت – ما خلا اللغة العربية – لغات إفريقية عديدة، وفي النهاية في جامعة لياج (Liège) كان التركيز عامة على اللهجة الجزائرية.

السبب الثاني: أنّ أهداف التعليم كانت محدودة للغاية، أولا: لأنّ ساعات الدروس كانت محدودة جدًا، وثانيًا: لأنّ التوقّعات كانت كلا من قبل الأستاذ والطلاب منخفضة أيضا، و كان الأساتذة يكتفون بتعليم الطلاب أقلّ من أساسيات اللغة، ولم يكن هناك أيّ اهتمام بالحوار ولا بفهم المنطوق ولا بفهم وسائل الإعلام الحديثة سواء أكان الإعلام الكتابي أو السمعي مثلا عندما نرى إلى برنامج جامعة لوفان للسنة الأكاديمية ١٩٦٦ – ١٩٦٧م/١٣٨٦ – ١٣٨٧هـ[(2)] وهذه قبل أقلّ من خمسين سنة نكتشف أشياء نندهش منها في الوقت الحاضر، إذّ كان من المفروض على الطلاب الذين أرادوا أن يدرسوا اللغة العربية أن يتابعوا أولا لمدة سنتين

(١) ولهم تاريخ طويل وخبرة كبيرة في ذلل المجال. راجع مثلا
Den Heijer, J., La Spisa, P. & Tuerlinckx, L. Autour de la langue arabe, Etudes presentées à Jacques Grand›Henry à l›occasion de son 70e anniversaire, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2012, 354 p.

(٢) نشير إلى دليل البرامج الأكاديمية في كتاب
Katholieke Universiteit te Leuven, Programma der leergangen, Leuven, 1966, p. 124 - 130

البرنامــج الجامعــيّ للفلسفــة في كلية الفلسفــة، و بعد أن يحصلوا علــى دبلوم من كليــة الفلسفة تعطى لهم الرخصــة ليتابعوا برنامج الاستشراق، وفي ذلك البرنامج كان علــى الطــلاب أن يختاروا لغتين من بــين ست عشرة لغة شرقيــة اللغة العربية واحــدة منها، ومــن جهة أخرى كانت مدّة الدراسة محــدودة جدا مقارنة بالبرامج الحاليــة إذ اختصرت الدراسة إلى سنتــين فقط، بالإضافة إلى ذلك كانت ساعات الــدوام محــدودة أيضا إذ إنّ السنــة الأولى كان الدرس محــدودًا لساعة واحدة في الأسبوع خلال خمسة وعشرين أسبوعًا، وفي السنة الثانية كان للطلاب ساعتان من الدراسة كل أسبوع، وهذا يعني أنّ الطلاب الذين تخرّجوا آنذاك من كلية الآداب في قســم اللغة العربية تابعوا بالكامــل فقط ٧٥ ساعة من دراسة اللغة العربية، مقارنة بالمعايــير الحالية بإمكاننا أن نقول إنّ ذلك لا يعني شيئًا، وفي ذلك الإطار بإمكاننا أن نفهــم أنّ مستــوى التعليم كان منخفضا جدا ولم تكن هنــاك للأساتذة الفرصة الكافيــة إطلاقا لتعميــق الدراسة؛ لذلك كانت الكتب البسيطــة مثل كتابي Tritton (١٩٤٣) وLecompte (١٩٧٠) تقضي وقتئذ ربما حوائج الجامعة البسيطة.

٣،١،٢. تحــوّلات العــالم في السنوات الخمسين الأخـيرة وتأثيرها على تعليم اللغة العربية في بلجيكا.

التغــيّرات التي شاهدها تعليم اللغة العربية لها دوافــع وأسباب مختلفة، أولا: وقبــل كلّ شيء لعب مجيء العمال المغاربة إلى بلجيكا دورًا هامًا في تنمية إمكانيات تدريس اللغة العربية، وباحتشام علي أن أعترف أنني كنت بنفسي شاهدًا في الصفّ الأوّل من تطورات اللغة العربية في البلاد. وبالتواضع علي أن اعترف أيضا أنّني من شبابي لعبت دورا متواضعا في تطوير مناهج حديثة لتعليم اللغة العربية تسدّ حوائج الطــلاب المعاصرة، فعلا عندما كنت طالبا في آخر سنة من الثانوية العامّة تلاقيت في حيّنــا بالمهاجرين المغاربة الأوائل واكتشفت أنّهــم واجهوا بعض الصعوبات التي تطلب مساعدة، وهكذا أسّست سنة ١٩٦٩م/١٣٨٩هـ مع بعض الزملاء جماعة من المتطوّعــين لنستقبل المهاجرين المغاربة في مدينتنــا أنتوربن (Antwerpen) وذلك

لنحاول أن نساعدهم في حل بعض المشاكل التي لقوها في الحياة اليومية، كان ذلك الاستقبال بسيطًا جدًا، وعلى سبيل المثال كنا نساعدهم بملء أوراقهم الرسمية أو في البحث عن سكنى مناسب وغير ذلك، كما أنّنا نظّمنا استقبالًا في الدار للشباب كل يوم سبت حيث أتى الكثيرون منهم للبحث عن حلّ لمشاكلهم اليومية، وحينئذ اكتشفت بأنّ أكثريتهم لم يكونوا يفهمون أيّ لغة أوروبية وقرّرت أن أدرس لهجتهم، ذهبت إلى بعض شباب المغاربة منهم عبدالعالي وصديق وأخيه ومحمد الخ وهم الذين علّموني أساسيات اللهجة المغربية.

٢،١،٤. أوّل دروس للكبار في المدارس المسائية.

أول دروس نظّمت لتعليم اللغة العربية للكبار في المدارس المسائية كانت لتعلُّم اللهجة المغربية، وبعد عشر سنوات استهلّ تنظيم دروس لتعليم اللغة الفصحى.

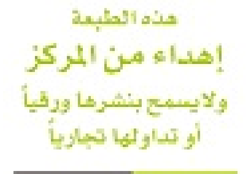
٢،١،٤،١. الدروس للكبار في المدارس المسائية لدراسة اللهجة المغربية.

مع الوقت طلب زملائي الطلاب أن أدرّسهم ما تعلّمت من المهاجرين لكي يستطيعوا التحاور مع المغاربة بلغتهم الخاصة، وهكذا كثّفتُ دراستي اللهجة المغربية وبدأت سنة ١٩٧٣م/ ١٣٩٣هـ بتدريس اللهجة المغربية لزملائي الطلاب وبعض الناس الآخرين مساء في أحد مدارس الحيّ، ولم يكن آنذاك أيّ منهج متوفّر لدراسة اللهجة المغربية، وغالبية الكتب التي عالجت اللهجة المغربية كانت باللغة الفرنسية وكلها عادت إلى عهد الاستعمار الفرنسي؛ لذلك ألّفت بنفسي أول منهج لدراسة اللهجة المغربية للناطقين بالنيرلاندية[(١)] نشر سنة ١٩٨٠م/١٤٠٠ه[(٢)]،

---

(1) Van Mol, M. Marokkaans voor Nederlandstaligen, Leerboek, Bohn, Scheltema & Holkema, Antwerpen, 1980, 360 p.

(٢) في نفس الوقت واصلت دراستي الجامعية وحصلت على الماجيستير بعلم الاجتماع سنة ١٩٧٤ لدى جامعة Antwerpen (UA)، على الدبلوم الخاصّ في علم الإنسان – Antropology سنة ١٩٧٥ لدى جامعة Leuven (KU Leuven) وعلى الماجيستير في لسانيات الشرق الأوسطية ودين الإسلام لدى جامعة بروكسيل الفرنسية (ULB) سنة 1980. وبعدها واصلت دراستي بجامعة القاهرة بمصر بكلية الآداب قسم اللغة العربية.



تــلاه قاموس (مغربــي –نيرلانــدي) (نيرلانــدي – مغربــي)[(1)] نشــر سنــة ١٩٨١م/١٤٠١هــ[(2)]، ووُزّع هذان الكتابان في بلجيكا وهولندا إذ اللغة النيرلاندية التــي نستعملها في شمال بلجيكا تُستعمل أيضا في هولندا، وهكذا كنت أعلّم اللهجة المغربيــة خلال عشر سنــوات تقريبا وفي السنوات الدراسيــة الاخيرة كنت استعمل

(1) Van Mol. M. Marokkaans voor Nederlandstaligen. Woordenboek en oplossingenboek. Bohn. Scheltema & Holkema. Antwerpen. 1981. 570 p.

(٢) أسّســت محتــوى كتابيّ هذين على المعلومات اللغوية التي حصلــت عليها من طرف أصدقائي المغاربة الشبــاب وأيضــا على الكتب المتوفّرة آنذاك بلغات أجنبيــة، وباللغة العربية وجدت فقط مجلدين كان مؤلّفهما عبد المنعم وهما: لهجة شمال المغرب، تطوان وما حولها، دار الكتاب العربي، القاهرة، ٤٣٢ صــ. ومعجم شمال المغرب، تطــوان وما حولها دار الكتاب العربي، القاهرة، ٢٥٥ ص. الكتب الأخرى المتوفّرة كانت التالية:

1. Ben Smail, M. Méthode pratique d'Arabe parlé Marocain, Rabat, 1918, 160 p.
2. Buret, M. T. Cours gradué d'arabe marocain, Librairie Farairre, Casablanca, 1949, 114 p.
3. Cleemann, E. Yallaho, Manuel d'Arabe Dialectal, Première année, Marcel Didier, Tanger, 1954, 145 p.
4. Cleemann, E. Yallaho, Manuel d'Arabe Dialectal, Deuxième année, Marcel Didier, Tanger, 1954, 145 p.
5. Marçais, Ph. &Hamrouni, M. Textes d'arabe Maghrébin, Maisonneuve, Paris, 1977, 158 p.
6. Marçais, PH. Esquisse grammaticale de l'Arabe Maghrébin, Maisonneuve, Paris, 1977, 284 p.
7. Mercier, H. Arabiphone, Translated from the French Language, Editions la Porte, Rabat, 1960, 80 p.
8. Mercier, H. L'Arabe par l'image, textes ethnographiques, Rabat, Les éditions la porte, 1946, 312 p.
9. Mercier, H. Grammaire arabe, Exercises, Corrigés, Lexique, Les éditions la porte, Rabat, 1945, p. 205
10. Mercier, H. Grammaire arabe, tests – corrigés, Les éditions la porte, Rabat, 1952, 318 p.
11. Nekrouf, Y. Méthode active d'arabe dialectal, Editions de l'Etoile, Rabat, 142 p.
12. Salmi, A. Introduction à la vie marocaine par le langage, 1974
13. Tapiéro, N. Manuel d'Arabe Algérien, Etudes Arabes et Islamiques, Klincksieck, Paris, 1957, 174 p.
14. Tapiéro, N. (1978) Manuel d'Arabe Algérien Moderne, Paris, Klincksieck, 214 p.

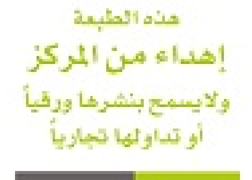
أشرطة صوتية التي حكى أصدقائي المغاربة فيها بعض الحكايات الشعبية والتي نسخت منها النصوص لنُدرسها في الدرس، وهذا كان أول أداة صوتية في البلاد استُعملت لتعليم لهجة عربية.

٢،١،٤،٢. الدروس للكبار في المدارس المسائية لدراسة اللغة الفصحى.

تدريجيا نما اهتمام أهل البلاد بالثقافة العربية ولغتها الفصحى، واستجابة لطلبات بعض الناس بدأتُ أيضا بتدريس اللغة الفصحى مساء في مدرسة مسائية ولكن لم يكن هناك أيّ منهج في المنطقة الفلامنكية يتناول دراسة اللغة العربية الفصحى؛ لذلك قرّرت بدء تأليف منهج خاص للناطقين باللغة النيرلانية، ولهذه الغاية درست كتبا أجنبية عديدة أردت أن استفيد من إيجابياتها وأن أتجنب سلبياتها(١)، وهذه الدراسة أدّت إلى نشر منهج خاصّ لتعليم اللغة العربية الفصحى

(١) الكتب المتوفّرة آنذاك كانت كلها بلغات أوروبية أخرى مثل الفرنسية والانجليزية والألمانية. عناوين أهمّ الكتب التي استفدت منها هي التالية:

1. Abboud, P. Et all, Elementary Modern Standard Arabic, 2 Vol., Cambridge University Press, Cambridge, 1968, 634 p. & 481 p.
2. Ambros, A. Einführung in die moderne arabische Schriftsprache, Max Huever Verlag, München, 1969, 427 p.
3. Atoui, H. L’Arabe langue vivante, 3. Vol., Edicef, Paris, 1978, 254 p., 184 p., 175 p.
4. Blachère, R. Eléments de l’ classique, Maisonneuve, Paris, 1958, 174 p.
5. Blachère, R. Exercises d’Arabe Classique, Maisonneuve, Paris, 1958, 174 p.
6. Blachère, R. &Gaudefroy-Demombynes Grammaire de l’Arabe Classique, Maisonneuve, Paris, 1978, 508 p.
7. Fischer, W. & Jastrow, O. Lehrgang für die Arabische Schriftsprache der Gegenwart, Wiesbaden, 2 Vol., Ludwig Reichert, 1982; 1986, 400 p. & 404 p.
8. Harder, E. & Schimmel, A. Arabische Sprachlehre, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1967, 247 p.
9. Haywood, J. &Nahmad, H. A new Arabic grammar of the written language, Humphries, London, 1965, 687 p.
10. Krahl, G. & Reuschel, W. Lehrbuch des Modernen Arabisch, 2 Volumes, Verlag Enzyklopädie, Leipzich, 1974; 1981, 620 p., 1112 p.
11. Lecomte. G. &Ghedira, A. Méthode d’Arabe littéral, Premiér Livre, Editions Klincksieck, Paris, 1970, 242 p.



ودراستهـا سنــة ١٩٨٤ تحــت عنــوان: Handboek Modern Arabisch[(١)]، وفيمـا يخصّ إيجابيات تلك الكتب وسلبياتها أذكر باختصار فقط أنّ الإيجابيات كانت في شرح النحو الذي دونه تبقى دراسة اللغة العربية الفصحى معقّدة، والنواقص التي اكتشفــت فيها كانــت تتعلّق بصفة عامّة بقلة عدد التماريــن، وعدم تكرار المفردات والنحــو في التمارين، وعــدم وجود الوسائل السمعية البصريــة وعدم وجود طريقة فعالــة لتدريب الحوار، أيضا وجــدت أنّ المفردات المستعملة فيهــا كانت قديمة وأنّ جمــلاً كثيرة أُخــذت من نصوص القرون الوسطى، وحاولــت في منهجي أن استفيد

12. Lecomte. G. &Ghedira, A. Méthode d'Arabe littéral, Deuxième Livre, Editions Klincksieck, Paris, 1974, 242 p.
13. Lecomte, G. Eléments d'Arabe de Presse et de Radio, Publications Orientales de France, Paris, 1978, 99 p.
14. Monteil, V. L'Arabe Moderne, Etudes Arabes et Islamiques, Klincksieck, Paris, 1960, 386 p.
15. Pellat, CH. Introduction à l'Arabe Moderne, Maisonneuve, Paris, 1974, 242 p.
16. Reig, D. Manuel d'Arabe Moderne, LehrbuchfürNeu-Arabisch, Handbook for Modern Arabic, 2 Vol., Maisonneuve, Paris, 1977, 209 p., 148 p.
17. Saheb-Ettaba, M. Initiation à l'Arabe, Librairie Orientale et Américaine, Paris, 1956, 247 p.
18. Schmidt, J. J. Arabischzondermoeite (L'Arabe sans peine), Assimil, Nelis, Brussels, 1975, 281 p.
19. Tapiéro, N. Apprendre à communiquer en Arabe moderne, Fascicule A, Klincksieck, Paris, 1973, 200 p.
20. Tapiéro, N. Apprendre à communiquer en Arabe moderne, Fascicule B, Klincksieck, Paris, 1973, 275 p.
21. Tapiéro, N. Apprendre à communiquer en Arabe moderne, Fascicule A, Klincksieck, Paris, 1976, 107 p.
22. The Arab Republic of Egypt Broadcasting Corporation, Arabic by Radio, 15 Vol. Cairo, 1980
23. Tritton, A. S. Arabic, Teach yourself Arabic, St. Paul's House, London, 1943; 1970, 296 p.
24. Wright, W. A grammar of the Arabic Language, Second Edition, Librairie du Liban, Beirut, 1980, 450 p.
25. Ziadeh, F & Winder, B. An Introduction to Modern Arabic, Oxford University Press, London, 1957, 295 p.

(1) ()Van Mol، M. Handboek Modern Arabisch، Peeters Publishers، Leuven - Paris، 1984، 422 p.

من الإيجابيات وأن أتجنّب السلبيات أو أن أجد لها حلا مثلا بتصميم منهج خاص للحوار[(1)].

أوّل برنامج رسميّ لتعليم اللغة العربية الفصحى للكبار استهلّ سنة ١٩٨٥م/١٤٠٦هـ عندما طلبت وزارة التعليم في المنطقة الفلامنكية من مدينة أنتوربن (Antwerpen) أن تنظّم مستويات مختلفة لتعليم اللغة العربية الفصحى، وطلبت إدارة مدارس مدينة أنتوربن (Antwerpen) مني بأن أقوم بذلك، وهكذا تركت تعليم اللهجة المغربية الذي واصلتها معلّمة مغربية لاحقا، وبفضل الاهتمام الكبير باللغة العربية الفصحى الذي حظيت بها تلك الدروس بدأنا السنة الأولى مباشرة بصفّين يحضرها تقريبا ستون طالبًا، وكان الدوام ثلاث ساعات في الأسبوع في المساء وذلك خلال ٣٠ أسبوعا وهكذا أصبحت مدينة أنتوربن (Ant-werpen) هي الأولى التي استهلّت فيها ببرنامج واسع النطاق ضمّ ٩٠ ساعة لكلّ سنة دراسية، وسرعان ما ازداد عدد الطلاب الأمر الذي أدّى إلى توظيف معلّمين آخرين. وفي البداية اعترفت وزارة تعليم المنطقة الفلامنكية على تمويل مرحلة ابتدائية ومتوسطية فقط تشمل أربع سنوات من الدراسة أي ٣٦٠ ساعة دراسية، ولكن بعد عشر سنوات اتّفقت الوزارة على أن تزيد عدد السنوات بأربع سنوات أخرى تكون متخصّصة وهكذا حاليا أصبحت مدة تعليم اللغة العربية في المدارس المسائية بمدينة أنتوربن (Antwerpen) تمتدّ إلى ثماني سنوات.

المدرسة الثانية التي بدأت بتنظيم تعليم اللغة الفصحى للكبار كانت مدرسة اشتقت من جامعة لوفان، و ابتداء من سنة ١٩٧٠م/١٣٩٠هـ كانت هناك إمكانية للكبار أن يتابعوا دروس اللغة الفصحى ولكن فقط في إطار جامعيّ، ومن المنطقي أنّه لم يكن هناك عدد كبير من الناس اغتنموا هذه الفرصة، وكما ذكرناه أعلاه كان الأستاذ الذي كان يلقي تلك الدروس وهو السيد Grand‹Henry ما زال ناطقا باللغة الفرنسية.

(١) مثلا سلسلة: M ،Mol Van. من الصور الى الواقع، أربعة أجزاء، لوفان، ١٩٩١، ٢٤٠ ص.

كان دوام المستوى الجامعيّ سنة ١٩٨٠م/١٤٠٠هـ ثلاث ساعات في الأسبوع السنة الأولى أي ٧٨ ساعة في السنة، وفي السنة الثانية ساعتين في الأسبوع وهي ٥٢ ساعة في السنة إذن مدة الدراسة الكاملة كانت محدودة بالكامل إلى ١٣٠ ساعة دراسية، وابتداء من سنة ١٩٨٣م/١٤٠٤هـ أضافوا سنة ثالثة لمدة ساعتين في الأسبوع، وبلغ عدد ساعات الدوام للتكوين الكامل ١٨٢ ساعة في مدّة ثلاث سنوات.

وقد قرّرت الجامعة في سنة ١٩٨٤م/١٤٠٥هـ أن تفصل تعليم اللغة العربية للشباب من التعليم للكبار، وهكذا أصبح معهد (مركز اللغات الحية (C.L.T)[١] المدرسة المسائية الثانية التي نظّمت تعليم اللغة الفصحى للكبار، وكان الدوام في البداية أقل من الدوام في مدارس مدينة أنتوربن (Antwerpen) إذ نظّموا فقط سنتين دوريا يعني سنة المرحلة الأولى دون الثانية والسنة التالية المرحلة الثانية دون الأولى، منذ البداية حظيت هذه الدروس بإقبال شديد إذ كان عدد الطلاب مرتفعا بمعنى أنّ على المعهد أن يوزّع الطلاب على صفين، كانت تركّز الدروس حول بعض المحاور مثل العمل والحياة العائلية والإشهار الخ.

وفي السنة الثانية بدؤوا بقراءة الجرائد والاستماع إلى وسائل الإعلام ودراسة أساسيات النحو العربيّ، واتسع تدريجيًا عدد السنوات إذ ابتداء من سنة ١٩٨٨-١٩٨٩م/١٤٠٩ - ١٤١٠هـ وفّروا أربع سنوات من الدراسة خلال ٣ ساعات أسبوعيا في السنتين الاثنتين الأولى وأربع ساعات في السنتين التاليتين وهكذا بلغ عدد ساعات الدوام ٢٢٠ ساعة.

فقط ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٤م/١٤٢٤-١٤٢٥هـ بدأت دروس اللغة الفصحى للكبار في ذلك المعهد تنظَّم سنويا، وكان هذا القرار يجعل الدروس أكثر فعالية إذ أعطى هذا النظام للطلاب الذين أخفقوا الفرصة بأن يعيدوا السنة التالية وألا ينتظروا سنة كاملة ليقوموا بمحاولة جديدة، وابتداء من نفس السنة

---

(١) وموقع المدرسة المسائية حاليا: http://www.clt.be/CLTSite/index.php

الدراسية طبّقت في المناهج المسائية الإطار المرجعي الأوروبي للغات[١]، وفي نفس الوقت قرّرت الوزارة أن توفّر مرحلتين من الدراسة وهي للمرحلة الأولى التي تنقسم إلى أربع سنوات تضمّ المستويات التالية: السنة الأولى مرحلة Breakthrough 1 A1، والسنة الثانية Breakthrough 2 A1، والسنة الثالثة Waystage 1 A2، والرابعة Waystage 2 A2، والمرحلة الثانية التي تتوزّع على أربع سنوات أيضا والتي تضم المستويات التالية: السنة الخامسة Threshold 1 B1، والسنة السادسة Threshold 2 B1، والسنة السابعة Threshold 3 B1، والسنة الثامنة وهي الأخيرة Threshold 4 B1[٢]، ففي كل سنة هناك ١٢٠ ساعة دراسية تمثل في الحقيقة ١٠٥ ساعات في السنة عندما ننقص ساعات التقييمات والامتحانات[(٣)]، حتى في

---

(١) تجدون النصّ الكامل للإطار الأوروبي للغات في الموقع التالي:
http//:www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
وهناك أيضا نسخة باللغة العربية بإمكان الحصول عليها بالعنوان البريدي التالي: magdy@com.adambookshop وموقع الإنترنت للصيغة العربية كالتالي: www.adambookshop.com القاهرة.

(٢) مستويات المهارات المختلفة محدّدة بدقّة فيما يخصّ الأوضاع المتعدّدة التي يتوقّع من الناجحين في مرحلة ما أن يجيدوا بسهولة استعمال اللغة العربية ولكنّها لا تحدّ بدقّة أيّ مفردات تضطرّ معرفتها أو أيّ عناصر نحوية يتطلّب إتقانها في كل تلك المستويات، وفي بعض البرامج المسائية عدد المفردات في سنة دراسية واحدة معدودة إلى خمس مئة كلمة على الأكثر وفي بحث قمنا به حسبنا عدد المفردات الضروري لمختلفات لغوية مختلفة، وعنوان مقالنا كالتالي:
Van Mol, M. Arabic language and vocabulary acquisition, in MIDEO 24, Cairo, 2000 pp. 434-440
وبإمكان القارئ على الاطلاع عليه في الموقع التالي:
https//:ilt.kuleuven.be/arabic/pdf/A010.pdf

(٣) من ذلك الحين بدأت الإمكانيات لدراسة اللغة العربية تنتشر انتشارا واسعا في كل المنطقة الفلامنكية إذ تنظّم حاليا دروس رسمية للكبار في مدن عديدة في المنطقة الشمالية لا نستطيع أن نسردها كلها، وللمزيد من التفاصيل راجع المواقع الرسمية التالية التي لغتها في أكثر الأحوال بالنيرلاندية: في الموقع الأول تجد قائمة من كل المدن التي تنظّم تعليم اللغة العربية على المستوى الابتدائي والمتوسط :

العاصمة بروكسيل تنظّم دروس بنفس المستويات في مدارس للكبار[١].

وهذا يعني أنّ في أقلّ من خمسين سنة نما تعليم اللغة العربية نموًا هائلًا رغم أنّ المدارس المسائية لا تبلغ مستوى درجات الإتقان مثلما هو الحال للغات الأوروبية الأخرى وهذا بسبب طبيعة اللغة العربية فهي أكثر تعقيدا من اللغات الأخرى، ولكن عندما نقارن حجم البرامج عندما استهلّت الدروس في المدرسة المسائية سنة ١٩٨٩م/١٤١٠هـ بالوضع الحالي نرى أنّ العدد في البداية كما ذكرناه أعلاه كان محدودا إلى ٢٢٠ ساعة للبرنامج الكامل وبعد ثلاثين سنة ارتفع هذا العدد إلى ٨٤٠ ساعة حيث تضاعف تقريبا بأربع مرات.

٢,١,٥. التحوّلات في الجامعات والمدارس العليا للمترجمين.

فيما يخصّ المدارس العليا للمترجمين كانت هناك بمدينة أنتوربن (Antwer-pen) مدرستان إحداها كاثوليكية واسمها حاليًا Thomas More Hogeschool[٢] ،والأخرى دَولية واسمها الآن Hogeschool Antwerpen، و بإمكاننا أن نقول إنّ برنامج اللغة العربية في المدرسة الدولية كان أوسع وأكثر تعميقا من البرنامج في Thomas More Hogeschool حيث بدأ برنامج اللغة العربية فيها فقط سنة ١٩٨٨م/١٤٠٩هـ ولم يضم إلا سنتين وتبلغ ساعات دوامها فقط ٤٥ ساعة سنويا أي ٩٠ ساعة بالكامل.

---

http//:data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hs=vwo&studie. 364=

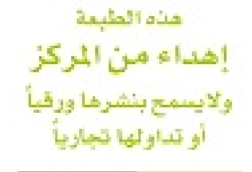
في الموقع التالي تجد قائمة من كل المدن التي تنظّم تعليم اللغة العربية على المستوى الاختصاصيّ:
http//:data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hs=vwo&studie365=

(١) راجع للمزيد من التفاصيل الموقع:
http//:www.cvomj.be/index.php/arabisch57 و http://my.vub.ac.be/en/

(٢) كان اسم المدرسة آنذاك Katholieke Vlaamse Hogeschool وأصبح الاسم الآن Thomas More Hogeschool وموقعها كالتالي: http//:www.thomasmore.be/

وباختصار فقد كانت البرامج لتعليم اللغة العربية غير مكيّفة لعالم في مرحلة تحول جذرية، ولم تكن هناك فقط مشكلة ساعات الدوام المحدودة بل أيضا محتوى البرامج الذي كان ضعيفا بعض الشيء؛ لأنه كان محدودا أصلا لمعرفة نظرية للغة، أما في السنة الدراسية ١٩٩٠-١٩٩١م/١٤١١-١٤١٢ فقد اتّسعت ساعات الدوام بجامعة لوفان إلى ٧٨ ساعة سنويا، حيث كانت هناك أربعة مستويات وكانت السنة الثالثة والرابعة يدرس الطلاب فيها معًا نفس النصوص في صفّ واحد حيث افتُرض أنه يكفيهم قراءة نصوص، والنصّ الوحيد الأكثر انتشارا في مناهج كل الجامعات كان الجزء الأول من كتاب (الأيام) للأديب المصري المشهور طه حسين، وكان على الطلاب في السنوات الأخيرة أن يقرؤوه وأن يترجموا منه ٦٠ صفحة فقط، وبما أنّ قراءة ذلك الكتاب كانت مفروضة في كلّ الجامعات تقريبا روّج الطلاب نسخا مترجمة منه لتسهّل على زملائهم الطلاب الدراسة.

وأما تطور البرنامج بجامعة لوفان فقد ازداد عدد ساعات الدوام من ٧٥ ساعة للبرنامج الكامل سنة ١٩٦٦م/١٣٨٦هـ إلى ٢٤٠ ساعة سنة ١٩٩٠م/١٤١١هـ وهي موزّعة كالتالي: السنة الأكاديمية الأولى: ٣ ساعات في الأسبوع، السنة الثانية: ساعتان في الأسبوع والسنة الثالثة والرابعة مع بعض: ساعة ونصف في الأسبوع، وبعد أن طلبنا من إدارة الجامعة زيادة عدد الساعات رفعتها سنة ١٩٩٨م/١٤١٩هـ إلى ٤١٦ ساعة، وهي موزّعة كالتالي: السنة الأولى والثانية: ٥ ساعات في الأسبوع، واتّفقوا على فصل السنة الثالثة والرابعة جزئيًا فكانت للسنة الثالثة والرابعة ساعتان في الأسبوع كل على حدة وساعتان مع بعض، والتغيير الكبير حصل سنة ٢٠٠٨م/١٤٢٩هـ عندما أصبح البرنامج يتّسع من جديد وهذه المرة إلى ٤٤٢ ساعة دراسية في أربع سنوات، وازداد أيضا عدد مدرّسي اللغة العربية إذ أضافوا إلى البرنامج أربعة مدرّسين أحدهما من أصل عربي، وكان هناك توسيع آخر تعلّق بتعليم اللهجات إذ يدرس الطلاب حاليا أيضا اللهجة الذي يسمونها اللهجة الشامية وذلك من خلال ٥٢ ساعة دراسية، وهناك أيضا درس خاص للغة التراث



يضمّ أيضا على ٥٢ ساعة من الدراسة وكلّ ذلك في ظرف أربع سنوات، وقد عرفت الجامعات ومعاهد الترجمة الأخرى نفس التطوّر وحاليًا عدد ساعات الدراسة بلغ ٦٤٩ ساعة، وفي الجدول أدناه نعرض تطوّر البرنامج في جامعة لوفان الفلامنكية.

جدول ٠١

تطور عدد الساعات الدراسية بجامعة لوفان الفلامنكية خلال الخمسين سنة الأخيرة

السنة الأكاديمية	السنة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	الإجمالي
١٣٨٦هـ/١٩٦٦م	–	–	٢٥	٥٠	–	٧٥
١٤٠٠هـ/١٩٨٠م	٧٨	٥٢	–	–	–	١٣٠
١٤٠٤هـ/١٩٨٣م	٧٨	٥٢	٥٢	–	–	١٨٢
١٤١١هـ/١٩٩٠م	٧٨	٧٨	٧٨×	–	–	٣١٢/٢٣٤
١٤١٩هـ/١٩٩٨م	١٣٠	١٣٠	٥٢	٥٢××	–	٤١٦/٣٦٤
١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م	١٣٠	١٥٦	١٠٤	٥٢	–	٤٤٢
١٤٣٥هـ/٢٠١٤م	١٨٠	٢٨٦×××	١٠٤	٨٠	؟	٦٥٠

* كان طلاب السنة الثالثة والرابعة يدرسون في نفس الصفّ مع بعض.

** كان طلاب السنة الثالثة والرابعة يدرسون ساعتين في نفس الصفّ مع بعض.

*** منها ٥٢ ساعة للهجة الشام و٢٦ ساعة للغة التراث.

وحتّى في المدرسة العليا للمترجمين التي انضمت حاليا في برامج جامعة لوفان ازداد عدد ساعات الدراسة من الـ٩٠ في السنة ١٩٨٨م/١٤٠٩هـ إلى ٣٩٠ ساعة حاليًا، وهي تتوزّع كالتالي: السنة الأولى: ١٣٠ ساعة تتناول النحو العربي، والمحادثة ومهارة الكتابة، و السنة الثانية: ١٥٦ ساعة تتناول النحو العربي، والمحادثة بالفصحى وبالعامية المصرية، وتركّز أيضا على المهارات الكتابية، والسنة الثالثة تشمل: ١٠٤ ساعة تتناول النحو والكتابة والترجمة من اللغة العربية إلى اللغة النيرلاندية والعكس وتدريب المحادثة، وهناك أيضا سنة إضافية وهي الماجستير الذي يركّز على الترجمة الكتابية والترجمة الشفوية، وفي هذا البرنامج هناك

درس إجباريّ من ٥٢ ساعة يتناول الترجمة الشفوية بينما في الدروس الاختياريّة يعطي البرنامج للطلاب الاختيار ما بين الترجمة في التجارة أو الترجمة في الإعلام أو الترجمة في العدالة ولكل مادّة اختيارية ٥٢ ساعة دراسية، وفي الأخير هناك أيضا دروس في الترجمة للثقافة ولهذا الاختيار مستويان كل منها يضم ٥٢ ساعة، وبطبيعة الحال تكون الترجمة دائما من اللغة العربية إلى اللغة النيرلاندية، وهذان البرنامجان يوضّحان جيدا أنّ برامج اللغة العربية في البلاد تطورت تطوّرا مستمرا خاصة خلال السنوات الأخيرة.

أما جامعة خنت (Gent)[١] فيمكن باختصار وصفي برنامجها[٢] فيما يخصّ تعليم اللغة العربية، فالبرنامج الكامل يضمّ ٦٦٠ ساعة دراسية منها: ٤٢٠ ساعة للغة الفصحى المعاصرة تنقسم إلى مادّتين: وهي اللغة الفصيحة المصرية وهي تضمّ ١٨٠ ساعة، واللغة الفصحى ولها ٢٦٠ ساعة، وساعات الدوام الأخرى تنقسم إلى لغة التراث ١٦٠ ساعة، والأدب العربيّ وهو يضمّ ٨٠ ساعة، وأخيرًا في جامعة بروكسيل العاصمة النيرلاندية لا تلقى أي دروس لتعليم اللغة العربية.

من المهمّ أيضا أن نشير إلى أنّ لكل الجامعات في شمال البلاد اتّفاقًا مع معاهد في بعض الدول العربية، وأهمّ اتّفاق هو مع المعهد الهولاندي الفلامنكي بالقاهرة[٣] التي تموّله كل من حكومة فلاندرن في شمال بلجيكا والحكومة الهولاندية وكل الجامعات تطلب من الطلاب أن يواصلوا دراساتهم في ذلك المعهد في مصر إن كان ذلك ممكنا لهم، وهناك إمكانية أخرى للطلاب لمواصلة دراساتهم في بلاد عربيّ وذلك في معهد NIMAR[٤] بالرباط في المغرب ولكن هذا المعهد أسّسته وتموّله

(1) http://www.neareast.ugent.be/arabistiek

(2) http://studiegids.ugent.be/2014/NL/FACULTY/A/BACH/ABOOTCAI/ABOOTCAI.html

(3) http://institutes.leiden.edu/nvic/

(4) http://www.ru.nl/nimar/english/general-information/

حكومة هولاندا، ولا تشارك في تمويله حكومة فلاندرن في بلجيكا.

٢,١,٦. الدروس المبسّطة للغة العربية التي تنظّمها بعض الجامعات.

في المنطقة الشمالية تُنظّم دروس مبسّطة في جامعة مدينة Gent[١] وهي نوعان: النوع الأول كما يسمونه دروس البقاء والهدف هو التعليم كما يسمونه هم بأنفسهم لغة عربية مبسّطة تشبه لهجة الشام والذي له مستويان فقط في فصلين دراسيين يضمّان بالكامل على ٦٠ ساعة دراسية، وهناك أيضا سلسلة قصيرة من ١٢ ساعة تركّز على تعليم اللغة العربية لمرّضين وهذا أيضا يعتبر دروس البقاء[٢].

كذلك معهد Linguapolis في جامعة مدينة أنتوربن (Antwerpen) تنظّم دروس اللغة العربية وذلك في مستوى واحد يضمّ ٦٠ ساعة، وتركز الدروس أساسًا على الحوار والتواصل، ويهدف الى أن يتدبّر الطلاب في أسرع وقت ممكن في بعض الأوضاع اليومية و التركيز عامة على اللهجة المصري[٣].

٢,١,٧. الجامعات والمدارس العليا للمترجمين في جنوب البلاد أي المنطقة الفرنسية التي تُدرّس فيها اللغة العربية.

نبدأ حديثنا بجامعة بروكسيل العاصمة الفرنسية التي اسمها Université Libre de Bruxelles[٤]، ففي هذه الجامعة برامج مختلفة تتعلّق باللغة العربية، ويمكن وصفها بما يأتي: البرنامج ينقسم في السنة الأولى إلى درسين: واحد يعلّمون فيه اللغة الفصحى (٧٢ ساعة) والآخر يعلّمون فيه اللهجة الفلسطينية (٣٦

---

(١) موقع الانترنت كالتالي:
http//:www.uct.ugent.be/en/open-programme/arabic

(2) http//:www.uct.ugent.be/en/course-arabisch-zorg-medisch-meda

(٣) وموقعه كالتالي:
https//:www.uantwerpen.be/en/faculties/faculty-of-arts/research-innovation/research-groups-and-institutes/linguapolis/language-courses/languages-and-general-info/arabic/

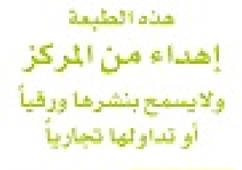
(4) http//:banssbfr.ulb.ac.be/PROD__frFR/bzscrse.p__prog__catalog

ساعة)، والسنة الثانية والثالثة تُعلّم فيها فقط اللغة الفصحى وذلك خلال ٧٢ ساعة أيضًا، إذن للغة الفصحى بالكامل ٢١٦ ساعة وللهجة الفلسطينية ٣٦ ساعة، وفي السنة الرابعة يواصلون بنفس الانقسام أي ٧٢ ساعة للغة الفصحى و٣٦ ساعة للهجة الفلسطينية.

أما الجامعة الكبيرة الفرنسية الثانية هي جامعة لوفان Université Catholique de Louvain[1]، والدروس هناك تنحصر إلى المستويات التالية: المستويان الابتدائيان واحد واثنان وهما يشملان ٦٠ ساعة في كل سنة وذلك خلال ساعتين في الأسبوع، ويليهما المستوى المتوسط وهو يشمل أيضا على ساعتين أسبوعيا أي ٦٠ ساعة في السنة الأكاديمية، وأخيرًا المستوى العالي الذي يشمل على ٣٠ ساعة موزّعة في ساعتين كل أسبوعين، بالإضافة إلى ذلك هناك أيضا درسان بلهجتين عربيتين وهي اللهجة المصرية ساعتين خلال ١٥ ساعة أسبوعيًا أي ٣٠ ساعة من الدراسة واللهجة المغربية التي لها نفس الجدول.

والجامعة الأخيرة في المنطقة الولونية أي الفرانكوفونية هي جامعة Liège[2] حيث تُعلَّم اللغة العربية الفصحى فيها خلال ثلاث سنوات وهي تتوزّع كالتالي: السنة الأولى ٦٠ ساعة، والثانية والثالثة ٩٠ ساعة من الدراسة، فهي بالكامل ٢٤٠ ساعة في ظرف ثلاث سنوات، ونرى أنّ برنامج هذه الجامعة محدودًا أكثر من الجامعات الأخرى التي عرضتها أعلاه، وفي الجدول التالي نعرض عدد ساعات الدوام للغة العربية في كل الجامعات في بلجيكا ليستطيع القارئ أن يرى الاختلاف بين كل هذه الجامعات.

(1) وموقعها: http//:www.uclouvain.be.263716/html
(2) http//:progcours.ulg.ac.be/cocoon/programmes/TUR__P1ORIE.html



جدول ٠٢ :

جرد لساعات دراسة اللغة العربية بالمعاهد العليا سنة ٢٠١٤م/١٤٣٥هـ

الجامعات*	اللغة الفصحى	التراث	الشامي	المصري	متنوع	الإجمالي
جامعة Liège	٢٤٠	–	–	–	–	٢٤٠
بروكسيل الفرنسية	٢١٦	–	–	–	٣٦**	٢٥٢
لوفان الفرنسية	٢١٠	–	–	٣٠	٣٠***	٢٧٠
Antwerpen للمترجمين	٣٦٤	–	–	٢٦	٥٢****	٤٤٢
جامعة Leuven الفلامنكية	٥٧٢	٢٦	٥٢	–	–	٦٥٠
جامعة Gent	٢٦٠	١٦٠	–	١٨٠	٨٠*****	٦٨٠

* الجامعــات (التي تحتها خط) والونِيَّة ولغة التعليم فيها الفرنسية بينما باقي الجامعات التي بالجدول هي جامعات فلامنكية تقع في شمال البلاد.

** اللهجة الفلسطينية.

*** اللهجة المغربية.

**** يختار الطالب بين الترجمة الشفوية أو الكتابية وبين الترجمة في مجالات مختلفة مثل العدالة وعالم الإعلام.

***** الأدب العربي.

٢،١،٨. مـا هـي إمكانيات دراسة اللغـة العربية للجيـل الثالث من المهاجرين العرب؟

من الواضح أنّ العرب أنفسهم حاولوا أن يبحثوا عن إمكانيات لتعليم أطفالهم اللغة العربية، وأكثرية هذه المبادرات كانت خاصّة بهم، فهم بحثوا عن معلّم عربيّ ليلقــي لأطفالهم دروسا خاصة، وفي سنــة ١٩٨٨م/١٤٠٩هـ قرّرت اللجنة الأوروبية بتنفيذ تجربة لإدخال تعليم اللغة العربية كجزء من التعليم العادي في مدارس الثانوية العامة في المنطقة الشمالية وذلك لمدة ثلاث سنوات، وكان عنوان المشروع: (تجربة

أوروبية – اللغة الأم والثقافة في الثانوية العامّة)[١]، وطلبوا مني أن أكون مستشارا لتلك التجربة[٢]، وكان ذلك بالتعاون مع سفارة المغرب في بروكسل وسفارة تركيا، وكان الاتّفاق أنّ البلدان المصدّرة للعمال توفّر المعلّمين ومفتّشا مغربيّا اختصاصيّا وأنّي اشتغل معهم في تطوير برنامج خاص لأطفال المهاجرين العرب، وكانت غاية المشروع أن تعطى لتلاميذ ذي أصل عربي أو تركي الفرصة لدراسة لغتهم الأم في منهج الثانوية العاديّ؛ نظرًا لأن اللجنة الأوروبية اعتبرت أنّ معرفة اللغة الأم ستساعد التلاميذ في التقدّم في دراساتهم العامّة، والمشكلة التي واجهها المشروع هي أنّ أكثر التلاميذ المغاربة كانوا من أصل البربر وأنّ لغتهم الأم كانت إحدى اللهجات البربرية، بالإضافة إلى ذلك لم تكن تلك المهمّة سهلة لأنّ كلّ المشاركين في التجربة أتوا لبلجيكا خاصة لهذا الغرض ولم يكن لأحد منهم أيّ معرفة ولا أساسية من اللغة النيرلاندية، مع ذلك ألّفنا معا منهجا لسنتين من الدراسة تماما باللغة العربية الفصحى[٣]، وبعد انتهاء التجربة واصلت الحكومة المغربية تمويل التعليم وأرسلت لتلك الغاية معلّمين آخرين، وقد تواصلت الآن بالمدرسة وأبلغوني أن البرنامج انتهى وجاء مكانه التعليم في دين الإسلام.

---

(١) عنوان التقرير باللغة النيرلاندية وهو كالتالي

Rector, R. EG-Pilootexperiment: “Moedertaal en cultuur in het secundair onderwijs” 19881991-, Tussentijds rapport over de activiteiten en pedagogische resultaten van het project, Provinciale Dienst voor Gastarbeiders, 1988, 150 p.

(٢) وعناوين تقاريري التقييمية لتلك التجربة التي هي أيضا بالنيرلاندية هي:

Van Mol, M. Kennisniveau van het Arabisch in het Secundair Onderwijs, Verslag van een onderzoek bij Marokkaanse kinderen, EG-experiment Talen en culturen in het secundair onderwijs, Antwerpen, 1990, 24 p.

Van Mol, M. Tussentijdse evaluatie lessenpakket Arabisch, EG-experiment Talen en culturen in het secundair onderwijs, Antwerpen, 1990, 13 p.

Van Mol, M. Eindevaluatie EG-experiment Talen en culturen in het secundair onderwijs, EG-experiment Talen en culturen in het secundair onderwijs, Antwerpen, 1990, 7 p.

(٣) الراضي محمد ومارك فان مول، تعلّم اللغة الأم والثقافة الأصلية، مشروع التعليم المدمج بالثانوي، ١٩٩٠.

ومـن جهة أخرى قـرّرت وزارة المنطقة الفلامنكية سنـة ٢٠١٤م/١٤٣٥هـ أنّه ابتـداء مـن السنة الدراسية القادمـة ستعطي للمدارس الثانويـة الحرية التامّة في إدخـال اللغة العربية واللغة التركية في برامجها الرسمية كلغة خامسة، اللغة الأولى بطبيعـة الحال واللغـة الأم هي اللغـة النيرلاندية ،اللغـة الثانيـة الفرنسية، واللغة الثالثة هي الإنجليزيـة والرابعة الألمانية، وكان للتلاميذ الاختيار في اللغة الخامسة ما بين الإسبانية أو الايطالية أو الروسية، و الآن وسّعت الوزارة إمكانية اختيار لغات أخـرى وهي اللغة العربية والتركية ولا نعرف حاليًا كيف سيتطّور ذلك البرنامج ولا نعرف شيئًا عن محتواه.

الفصل الثالث

الكتب التي نشرت في بلجيكا في مجال دراسة اللغة العربية وتعليمها.

١،٣. الظروف في قاعات الدرس.

عندما نمتحن البرامــج الحالية سواء أكانت على المستوى الجامعيّ أو مستوى تعليــم الكبار نــرى أنّ أكثرية المدارس والجامعات لا تــزال تستعمل إما كتبا أجنبية أي باللغــة الإنجليزيــة أو الفرنسية رغــم أنّ اللغة الأم هي اللغــة النيرلاندية، وإما أوراق شخصية ألّفها كل معلّم أو مجموعة من المعلّمين المحليين على حدة، ويبدو أنّ هنــاك أسباباً متعدّدة لاختيار منهج ما، أولا: هنــاك مشكلة الازدواجية[١]، فبعض الأساتــذة يفضّلون كتابا يتناول الازدواجية منذ البداية بينما آخرون يفضّلون كتابا يتنــاول اللغة الفصحى فقط في السنــوات الأولى تمهيدًا لإدخال لهجة من اللهجات العربية أو أكثر من واحدة في السنوات التالية، والبعض الآخرون يفضّلون أن يبدؤوا بلهجــة دارجة في السنوات الأولى آملا أن ينتقلــوا إلى تعليم اللغة الفصحى لاحقًا.

---

(١) هــذه المشكلة لا تنحصــر في التعليــم في بلجيكا بـل هـو أمـر يناقشـه العلمـاء في العـالم بأسـره، ونحــن واعـون جــدا بهذه المشكلة لأنّه حتى في شـمال البلاد في فلانـدرن نعيش نفس الواقع، لنا لغــة فصـحى وهــي النيرلاندية ولهجات مختلفــة تختلف من مدينــة إلى أخــرى، واللهجات عادة يتحدّثها الناس البسطاء الذين لم يدرسوا مدة طويلة والذين يمارسون وظائف يدوية، والذين تخرّجـوا مــن الجامعات والمدارس العالية أو الثانويــة العامّة يتقنون الاثنتين الفصــحى وعامية مدينتهم، وعندما وصل أول فوج من المهاجرين إلى بلجيكا واجهنا نفس المشكلة في تعليمهم لغتنا النيرلانديــة، ومـا زلـت أتذكّر حكاية حيوية حكاها لي أحد مدرّسـي المدارس المسـائية آنذاك، كان يصـحّحه المهاجـرون كثيرا في قاعـة الدرس وكانـوا يحتجون على مـا عُلّم لهم، حيث اكتشـفوا في المصـنع أنّ العمال البلجيكيين كانوا يسـتعملون لغة (لهجتهم المحلية) اختلفت اختلافا كبيرا من اللغــة الفصــحى التي علّمهـم معلّموهم، وفيما يخصّ مشـكلة الازدواجية في تعليـم اللغة العربية كتبت إحدى طالباتنا أطروحة عنوانها:

Degryse, M. Grammaticaonderricht in de context van de Arabische diglossie, KU Leuven, Letteren, 2011, 91 p.

والأكثر يفضّلون اللهجة المصرية على اللهجات الأخرى حيث يعتقدون أنّها الأكثر شيوعا في العالم العربي وأنّ أكثر العرب يفهمون اللهجة المصرية وذلك بسبب بعض التطوّرات التاريخية، وأما محتوى الدروس فهو غير واضح، فمثلًا هناك معلّمة أعطت لدروسها عنوان (العربية) لتتجنّب أن توضّح من البداية هل ستدرّس لهجة ما أو اللغة الفصحى[1]؟، وحتى رأي المعلّم يلعب دوره، فأحيانا يعجب معلّم من المعلّمين هذا الكتاب أو ذاك بسبب تفضيلاته الشخصية، أو ربما لا يجد أيّ كتاب مناسب للدراسات التي ترغب في إلقائها هو بنفسه، أو ربما يجد مستوى الكتاب أعلى مما يحتاج طلابهم إليه، فهذه الحال تقع كثيرًا في المدارس المسائية، فظروف الدراسة تختلف من مكان إلى مكان، وبعض الطلاب خاصة في المدارس المسائية لا يريدون إلا أن يدرسوا اللغة العربية لأهداف معيّنة، وهناك نساء متزوجات برجال عرب، منهنّ من يرغبن فقط في لغة المنزل، وهناك ناس كثيرون هدفهم فقط الاستعداد لسفر قصير المدى في دولة عربية ما، وآخر يريد أن يدرس القرآن الكريم ويريد أن يعرف أكثر من دين الإسلام، و آخر رجل أعمال أو شخص يشتغل في مركز لاستقبال اللاجئين، كلهم لهم رغبات أخرى وكثيرا ما يحضر كل هؤلاء الناس برغباتهم المختلفة في نفس الصفّ، وحتى الجيل الثاني والثالث من المهاجرين سواء أتوا من المغرب أو مصر أو بلدان عربية أخرى لهم رغباتهم الخاصة التي لا تتماشى دائما مع رغبات آخرين.

٢،٣. الكتب الاجنبية المستعملة في قاعات الدرس.

في شمال البلاد تُستعمل في الجامعات كتب مختلفة مع بعض منها -Brus

(١) في هذا الصدد نذكر أنّ آخر منهج أمريكي نشر هذه السنة يحاول أن يعلّم لغة عربية متوسّطة تجمع بين كل من عناصر اللغة الفصحى وعناصر إحدى اللهجات ويزعم المؤلّفون أنّ اللغة هذه التي يقدّمونها للقراء والطلاب تنعكس الواقع العربي المعيش في الحياة اليومية. وهو: Munther، Y. Et al. عربية الناس، ثلاثة مجلدات، لندن، ٢٠١٤

tad (٢٠٠٤، ٢٠٠٦)[١] وSchulz (٢٠٠٦)[٢]، وفيما يخصّ جامعات جنوب البلاد أي الفرنسية نرى أنّها تستعمل كتبا أجنبية فرنسية، والكتابان الأكثر استعمالا أو الوحيدة من نوعهما هي كتابا Deheuvels (٢٠٠٨)[٣]، فهل يعني ذلك أنه لم تنتج مناهج تعليمية جيدة في بلجيكا بلغتنا الأم النيرلاندية؟ بالعكس ولكن علينا أن نعترف بأنّ على الرغم من أنّها جيدة فعدد تلك الكتب محدود لبعض العلماء فقط، فيما يلي أذكر الوسائل التعليمية التي طُوّرت في بلجيكا للغة العربية.

٣,٣. الكتب النيرلاندية المستعملة في قاعات الدرس.

لا أعود إلى الكتب باللغة النيرلاندية التي ذكرتها أعلاه وأقتصر على الإصدارات الجديدة، وعليّ أن اعترف بأنّ في جنوب البلاد أي المنطقة الفرنسية لم تنتج أيّ إصدارات معاصرة تتعلّق بتعليم اللغة العربية إذ إنهم يتكئون على إصدارات فرنسية، أما في المنطقة الفلامنكية فالإصدارات محدودة لستّة مؤلّفين فقط تعاونوا على تطوير تلك المناهج، اثنان منها على مستوى أكاديميّ وهي كتاب (أيها الطالب) للاستاذ Talloen[٤] -رحمه اللّه- وزميله د. عبيد السليمان من جهة، وكتب (لا مفرّ) (ثلاثة مجلدات) لمؤلّف هذا البحث وهو الأستاذ Van[٥]

(١) الكتاب في تعلّم العربية Brustad. K. et al. Vol. 1 & 2, Georgetown University Press, Washington, 2nd edition, 2004-2006, 493 p. & 431 p

(2) Schulz, E. et al. Standard Arabic, An elementary Intermediate course, Cambridge University Press, 8th printing, Cambridge, 2006, 641 p.

(3) Deheuvels, L-W., Manuel d'Arabe Moderne, Vol. 1 & 2 Langues et mondes, L'Asiathèque, Paris, 2008

(4) Talloen, H. & Alsulaiman, A. Ayyuha t taalib, Handboek voor het Modern Standaard Arabisch, Antwerpen, Garant, 1992, 223 p.

(٥) Van Mol, M., Vanpee, K. &Marogy, A., La Mafarr, Teaching manual for Modern Standard Arabic, 3. Vol. Peeters Publishers, Leuven, 2007, 449 p., 638 p. & 208 p. وتجدون معلومات إضافية حول هذا المنهج في الموقع التالي في الانترنت: http://ilt.kuleuven.be/arabic/ARAB/lamafarr/index.php

Mol بالتعـاون مع د. Katrien Vanpee التي أصبحت مؤخرا أستاذة بجامعة Min-nesota في الولايـات المتّحدة ود. ماروجـي عراقية الأصل التي كانت تدرّس بجامعة Cambridge،و الشخص الثالث ألّف كتابا خاصا للمدارس المسائية وهو السيد De-rie [1] واسم كتابه (أهلا)، و بجانب هذه الإصدارات هناك كتيبات مختلفة تتناول اللغـة العربية الفصحـى أو العامية أو الاثنـين مع بعض ولكنهـا بسيطة وتستهدف جمهورا معيّنا أغلبيتهم يدرسون في مدارس مسائية.

والفـرق بين هـذه المؤلفات الثلاث: هو أنّ كتـاب Derie مقدّمة للكبار لدراسة لهجـات عربية حيث تفي باحتياجات طلابه الخاصة ولذلك أدخل في كتابه عناصر مـن لهجـات مختلفة مـع بعض كمصـر والمغرب ولبنـان، أما كتابـا Talloen فهما تقليديان فيما يخصّ تصوّره إذ يشرح نحو اللغة العربية بالطريقة التقليدية وأنواع التماريـن فيهمـا تشبه التمارين الموجودة في كتـاب Schulz مثلا. ولكن زيادة قيمة كتابـه هو أنّه طوّر بعض التمارين الالكترونية البسيطة على أساس كتابه وذلك من خـلال برنامج (Hot potatoes). أما كتبنا فهـي الأولى من نوعها التي تتناول نحو اللغـة العربية بتصوّر جديد نسميه (النحو التعليمـيّ)، وقد قسمنا النحو إلى ٢٥٠ فقرة تتناول نحو اللغة العربية خطوة خطوة، وتتبع كل درس تمارين أكثريتها تمارين ترجمـة يتكـرّر في كل سلسلـة منها جميع المفـردات الموجـودة في الدروس السابقة وأيضا كل عناصر النحو شرحناها في الدروس السابقة، وبالإضافة إلى ذلك يرافق الدروس برنامج خاص للحوار تـوازي الدروس في المنهج الكتابـي تمامًا، وكلّ هذه الكتب ترافقها CD أما تمارينها الإلكترونية فهي في المرحلة التمهيدية للتنفيذ.

---

(1) Derie, P. Ahlan 1, Arabisch voor het volwassenonderwijs, Mechelen Plantyn, 2009, 272 p.

الفصل الرابع

إنجازات خاصّة تتعلّق بتعليم اللغة العربية

هنــاك إنجــازات خاصّــة تحقّقت في بلجيكا في مجال تعليــم اللغة العربية، منهــا مــا تمّ ومنها ما لا يزال في طريقه إلى الإتمــام، وهذه الإنجازات توضّح جيدا كيف تطـوّرت الوسائل التعليمية في بلجيكا ليس فيما يتعلّق بمحتوى المناهج فحسب بـل وخاصة في التحوّلات التي حصلـت في مجال اللغة والتكنولوجيا لغاية الآن والتي حاولنا أن نتابعها وواصلنا أن نطبّقها.

٤,١. تطوير قاموس تعليميّ (عربيّ –نيرلاندي – عربيّ).

فيمــا يلي أصف تاريــخ تطوير أوّل قاموس تعليميّ عربــيّ –نيرلاندي– عربيّ لأوضّــح جيدا التقــدّم في التكنولوجيا الــذي حصل خلال العقــود الأربعة الماضية، ولهذه الغاية أضيف بعض الرسوم التي تصوّر المراحل المختلفة التي اجتزناها.

في سنــة ١٩٨٠م/١٤٠٠هــ لم يكـن هنــاك قاموســ (عربــي –نيرلانديّ) في بلجيــكا بعــد، و لذلــك قــرّرت أن أستهـلّ بتأليــف قاموســ سليم وجيّــد ودقيق للغــة العربيــة الفصحــى، و القاموس الجيّــد الوحيد آنــذاك كان قاموس Wehr[1] الــذي أنهى عملــه سنة ١٩٧٤م/١٣٩٤هـ تقريبًا، وكان ذلــك القاموس أصليا باللغة الألمانيــة وفقــط مــن اللغــة العربيــة إلى اللغــة الألمانية، وقــد ترجمــه Cowen في السبعينيــات إلى قاموس (عربيّ – إنجليزيّ) ولا يزال يعتبر قاموس Wehr أحسن وأدقّ قاموســ (عربي– ألماني وإنجليزيّ)، ولكن قبــل بدئنا بعملنا قمنا ببحث لكي نتأكّد من دقّة العمل لو ترجمنا قاموس Wehr لفظيا دون أن نراجع المعاني المختلفة

(1) Wehr, H. A dictionary of Modern Written Arabic, Edited by Cowan, J. Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1979, 1300 p.

في نصوص عربية، وبعد هذا البحث تبيّن أنّه عندما نترجم لغة القاموس إلى لغة أخرى أي نترجم المفردات الإنجليزية إلى مفردات نيرلاندية ترتفع نسبة الأخطاء إلى ٨٨ بالمئة[١]، ولذلك قرّرنا أن نحدّد معاني المفردات العربية، من خلال سياق الجمل العربية، وكذا بدأت بترجمة نصوص عربية كلمة كلمة في سياقها الأمر الذي أخذ وقتا طويلا إذ لم نترجم في البداية إلا فقرة تحتوي على ثلاث جمل كلّ ساعة.

١,١,٤. مراحل تطوير القاموس التعليمي (عربي –نيرلاندي)

نلخّص المراحل التي مررنا بها كالتالي: ١. مرحلة الورقة والقلم. ٢. مرحلة الحواسيب المنزلية الأولى. ٣. مرحلة البنوك المعلوماتية المغلقة. ٤. مرحلة البنوك المعلوماتية المفتوحة واستعمالها في شبكة الإنترنت مثل القاموس الإلكتروني مثلا.

١,١,١,٤. مرحلة الورقة والقلم سنة ١٩٨٠م/١٤٠٠هـ.

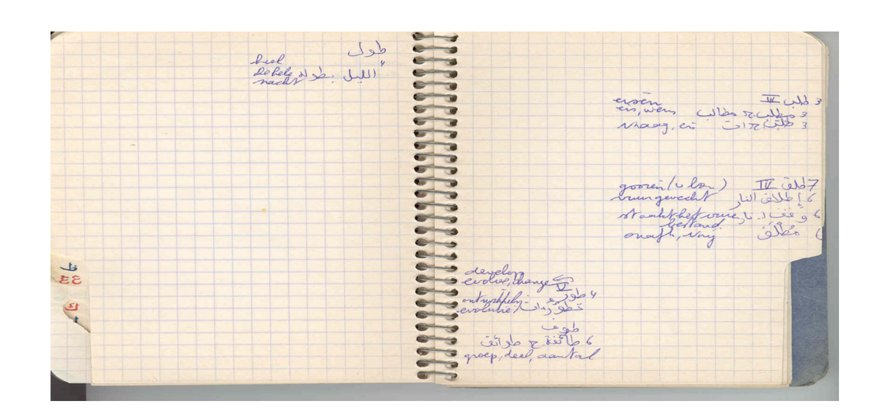
في سنة ١٩٨٠م/١٤٠٠هـ لم تكن هناك حواسيب منزلية ولا أحد بإمكانه أن يتخيّل أنّ هذه الظاهرة ستقع بعد سنوات قليلة؛ لأنّنا لم نعرف المستقبل وقد بدأنا بتأليف القاموس بالوسائل المتوفّرة آنذاك وهي الدفتر والقلم، في صورة أسفل نظهر أوّل دفتر استعملناه لتسجيل المعاني التي وجدناها في سياق الجمل العربية بعد أن ترجمناها إلى اللغة النيرلاندية.

---

(١) راجع مقالي حول هذه التجربة في:

Van Mol, M. The development of a new learner's dictionary for Modern Standard Arabic, the corpus linguistic approach, In Proceedings of the Ninth EURALEX international Congress, Stuttgart, 812- august 2000, pp. 831836-

في مؤتمر Euralex الأخير سنة ٢٠١٢ أكّد علماء مختلفون نتائج هذا البحث إذ إنّ جماعة من الروس قاموا بترجمة قاموس (روسي – بولنديّ) إلى قاموس (روسيّ – مجريّ) فوجدوا في الأخير عددا هائلا من الأخطاء.



صورة من الدفتر الأول لتأليف قاموس عربي –نيرلاندي

سرعان ما أصبح الدفتر أصغر مما احتجنا إليه ونقلنا كل المعلومات إلى دفتر آخر أكبر حجما وواصلنا عملنا للقاموس.



صورة من الدفتر الثاني لتأليف قاموس عربي –نيرلاندي

كلمّا أضفنا معاني في الدفتر كان علينا أن نسعى إلى حلّ آخر لنواصل أعمالنا إذ مـع مرور الزمـن أصبح نطاق الدفتر ضيّقـا، وهكذا قرّرنـا أن ننقل كل المعاني

المكتوبة في الدفتر الى أوراق منفصلة A4 ذو الحجم الكبير، وكما ترون في الصفحة أسفل وصلنا الى أكثر من ١١٥ صفحة ولا تزال كل الأعمال يدوية.

نموذج لإحدى الصفحات لتأليف قاموس عربي –نيرلاندي

٢,١,١,٤. مرحلة الحواسيب المنزلية الأولى (سنة ١٩٨٦م/١٤٠٧هـ.

في سنة ١٩٨٦م/١٤٠٧هـ ظهرت أول حواسيب منزلية وكانت آنذاك أكثر

من شركة قدّمت حواسيبها في السوق، بعد أن قيّمنا الحواسيب اخترنا حاسوب أبل ماكينتوش SE لنواصل أعمالنا، وفي ذلك الحين كان عليّ أن أنسخ كل المعلومات التي جمعتها خلال السنوات الفارطة إلى برنامج لمعالجة النصوص وهو برنامج ويناكست، وكانت هذه آخر مرّة اضطررت إلى أن أنقل معلوماتي يدويا من صفحة إلى صفحة لأنّه بفضل الحاسوب كان بإمكاننا أن نحافظ على كل المعلومات التي أدخلناها فيه، وهكذا واصلنا أعمالنا.

IV أَطْلَقَ (ow) (fOr) 1 schieten, (af)vuren, gooien (v.e. bom على) 2 noemen, bestempelen (iets على) 3 losmaken, bevrijden, vrijmaken, loslaten 4 geven (naam), toepassen (benaming) 5 lanceren (iets ه، raket صَارُوخ oproep صَيْحَة) 6 op losse schroeven plaatsen (iets ه) *

أَطْلَقَ سَرَاحَهُ 1 vrijlaten uit de gevangenis, bevrijden, loslaten

أَطْلَقَ النَّارَ عَلَى 1 het vuur openen op, schieten op, vuren op

أَطْلَقَ النِّكَاتَ 1 moppen tappen, grappen vertellen *

أَطْلَقَ الْمُحَرِّكَاتِ 1 gas geven

أَطْلَقَ نَفْسَهُ 1 zich laten gaan *

أَطْلَقَ يَدَهُ فِي 1 de vrije hand geven om, iemand onbeperkte macht geven om (NL)

أَطْلَقَ مُبَادَرَةً 1 het initiatief nemen, lanceren (NL) *

نموذج لإحدى الصفحات في برنامج لمعالجة النصوص في آبل ماكينتوش

٤،١،١،٣.مرحلة البنوك المعلوماتية المغلقة (سنة ١٩٩٤م/١٤١٥هـ.

في سنة ١٩٩٤م/١٤١٥هـ ظهرت أول بنوك معلوماتية للحواسيب المنزلية و لذلك بحثنا عن ماركة لبنك معلوماتي يعالج اللغة العربية بدقة، وأول مشكلة لقيناها أنّ نظام ماكينتوش لم يكن يميّز بين حرف الحاء وحرف الدال، اتّصلنا بشركة آبل وهم حلّوا تلك المشكلة لنا، و البنك المعلوماتي التي سدّت تقريبا كل

حوائجنـا كان 4D، ولكن كان ذلك الجهاز مغلقا إذ يتطلّب مبرمجين تدرّبوا بصفة اختصاصية ليبرمج به، وعندما بدأنا الاشتغال به ظهرت مشكلة أخرى وهي أنّها لم تميّز بين حركات اللغة العربية، وكنا نحلّ تلك المشكلة بتعاون مع شركة 4D بباريس؛ ولم يكن عندهم أحد لديه خبرة باللغة العربية، وبتمويل من اتّحاد اللغة النيرلاندية، وهـي منظّمة تهتمّ باللغة النيرلاندية وعلاقتها باللغات الأخرى استطعنا أن نصمّم بنكا معلوماتيا خاصا لقاموس عربي، حيث اشتغلنا خلال خمس عشرة سنة تقريبًا في تأليـف القاموس وحصلنـا على عدد هائل من المعلومـات، وبفضل ذلك التمويل نجحنـا في نقـل كل المعلومات المعجمية مـن البرنامج لمعالجـة النصوص غلى بنك معلوماتـي حقيقـيّ، ومن ذلك الحين جرت الأعمال بسرعة كـبرى إذ بفضل البنك المعلوماتـي كان بإمكاننا أن نترجـم خمس عشرة صفحـة في الساعة لنضيف فيها معلومـات جديدة، وفي النهاية طلب منا اتّحاد اللغـة النيرلاندية أن نكمل القاموس التعليميّ بتمويله وأن نؤلّف أيضا مجلّدا نيرلانديا– عربياً، وصمّمنا برنامجا خاصا يقوم بذلك وقلّبنا كل المعلومات المعجمية المتوفرة في الصيغة العربية – النيرلاندية آليا إلى شكل نيرلاندي– عربي في ظرف ٧٢ ساعة، وبعد إكمال هذه العملية واصلنا مراجعة المجلّد الجديد لنضيف فيه كلمات لا توجد باللغة العربية لأنّها تتعلّق ببعض العناصر الثقافية النيرلاندية، ونُشر المجلدان سنة ٢٠٠١ كقاموس تعليميّ إذ إنّ في القاموسين مزايا تعليمية كثيرة لا نتدخّل في تفاصيلها هنا ونكتفي بذكر واحدة منها وهي عدد الجمل المفيدة باللغتين التي يزيد عددها الـ ١١،٠٠٠.

39

• بُلْعُم zn. |mv. بَلَاعِمُ| **keelgat**, keel, farynx
بُلْعُوم I zn. |mv. بَلَاعِيمُ| **keelgat**, keel, farynx
II zn. **slokdarm**
• بَلَغَ ov.ww. |u| 1 [وَصَلَ] **bereiken**, komen tot; بَلَغَ غَايَاتِهِ hij bereikte zijn doelstellingen; هَلْ بَلَغَ الأَمْرُ إِلَى هٰذَا الْحَدِّ is de zaak zover gekomen? 2 [لِمِقْدَارٍ] **bedragen**, oplopen tot, bereiken; بَلَغَ سِنًّا een leeftijd bereiken; يَبْلُغُ طُولُهُ مِتْرًا zijn lengte bedraagt een meter ◊ بَلَغَ مِنَ الْعُمْرِ سَبْعَ سَنَوَاتٍ hij is zeven jaar oud
بَلَّغَ II ov.ww. 1 [وَصَّلَ] **laten bereiken**, laten verkrijgen, laten verwerven 2 [أَخْبَرَ] **informeren**, berichten, inlichten, op de hoogte stellen, in kennis stellen (over ب) 3 [حَكَى] **vertellen**, getuigen
بَالَغَ III onov.ww. **overdrijven**, aandikken; بَالَغَ فِي السُّرْعَةِ hij reed overdreven snel
أَبْلَغَ IV ov.ww. 1 [أَخْبَرَ] **informeren**, berichten, inlichten (iem. ه over ب), op de hoogte stellen, in kennis stellen (iem. ه van ب) 2 [كَشَفَ] **onthullen**, bekendmaken, openbaren 3 [صَرَّحَ] **formeel verklaren**, mededelen, zeggen

تفصيل لإحدى الصفحات في القاموس عربي –نيرلاندي

٤,١,١,٤.مرحلة البنوك المعلوماتية المفتوحة واستعمالها في شبكة الإنترنت (سنة ٢٠١١م/١٤٣٢هـ.

عندما كنا نشتغل ببرنامج 4D كنا نضطر إلى أن نتعاون مع مبرمجين

اختصاصيين لم تكن لهم أي معرفة باللغة العربية، وهذا التعاون كان صعبا بعض الشيء لأنهم أنتجوا أغلاطا كثيرة بسبب جهلهم باللغة العربية، وأجرينا التواصل معهم فيما يخصّ اللغة العربية عن طريق أرقام ASCII، ولكن سنة ٢٠١١ ظهرت بنوك معلوماتية مفتوحة (Open source) وهذا النوع من البنوك المعلوماتية أعطتنا الفرصة لنبرمج بأنفسنا الأمر الذي جعل الأعمال أكثر فعالية، وهكذا كان بإمكاننا أن نطوّر قاموسا إليكترونيا (عربي –نيرلاندي– عربي)[١].

٢،٤. تكوين مجموعة نصوص عربية مرمّزة[٢]-٢٠٠٠.

قبل سنوات عديدة طوّرتُ نظاما خاصّا لتحليل نصوص عربية من خلال الحواسيب، وذلك النظام مؤسّس على عبقرية اللغة العربية نفسها[٣]، وهو يمكّننا من القيام بتحاليل دقيقة في النصوص العربية، وكانت أول دراسة نطبّق هذا النظام فيها بحثي في التطوّر اللغوي في نصوص عربية مذاعة في ثلاث بلدان عربية وهي المملكة العربية السعودية والجزائر ومصر.

كانت هذه الدراسة الأولى من نوعها استعملتُ الحاسوب في تحليل لغويّ دقيق وفّرت إحصاءات تفصيلية عن بعض الظواهر في اللغة العربية لم نعرفها من قبل[٤].

---

(١) لتكون عند القارئ فكرة عن شاشات القاموس الإليكتروني راجع: Van MOL، M. تطوير متكامل إلكتروني لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، د. سعد بن علي القحطاني، في أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض، معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ ص. ٦١٥-٦٢٠

(٢) ويعني هذا الاختصار

:Modern Arabic Representative Corpus - 2000

(٣) لبعض التفاصيل عنه راجع المقال التالي:

Van Mol, M. The Semi-automatic Tagging of Arabic Corpora, In Workshop Proceedings - Arabic Language Resources and Evaluation - Status and Prospects, LREC 2002, pp. 4044-

(4) Van Mol, M. Variation in Modern Standard Arabic in Radio News Broadcasts, A Synchronic Descriptive Investigation in the use of complementary Particles, Leuven, 2003, OLA 117, 324 p.

قمنا أيضا بجمع نصوص عربية معاصرة رمّزناها وأدخلناها في الحاسوب لنستعملها لأهداف تحليلية علمية وأهداف تعليمية[1].

(١) لتكون عند القارئ فكرة ولو جزئيا عن ترميز اللغة العربية على أساس عبقريتها راجع: Van MOL، M. تطوير متكامل الكتروني لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، د. سعد بن علي القحطاني، في أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض، معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ ص. ٦٢٥-٦٢٨

الفصل الخامس

تطوير تعليم اللغة العربية في المستقبل.

١,٥. الاحتياجات في التعليم.

أولا: وقبل كل شيء علينا أن نقيّم التعليم ونتائجه كما هو في الواقع حاليا، ثانيًا: علينا أن نقوم بأبحاث علمية لكي نضبط التعليم بالواقع الحالي في الدول العربية وذلك من خلال تحاليل حاسوبية لمجموعات نصوص عربية معاصرة ممثّلة، ثالثًا: علينا أن نمتحن في أي مجالات تعليمية ستفيدنا الوسائل التكنولوجية الحديثة، ورابعًا: أن نكون واعين من انحصارات الوسائل التعليمية الإلكترونية، وأخيرا علينا أن نمتحن كيف نطوّر البرامج الأكثر فعالية التي تجمع بين الكتب العادية والوسائل الإلكترونية؟

٢,٥. تقييم نتائج تعليم اللغة العربية في بلجيكا.

من السهل أن نقوم بتقييم نتائج تعليم اللغة العربية في بلجيكا:

أولا: كشفنا أنّ عدد ساعات تعليم اللغة العربية ازداد ازديادا هائلا، وهذا عنصر واحد وله دون أيّ شكّ تأثيره الإيجابيّ في التعليم، و هناك عوامل أخرى لها تأثيرها لم نمتحنها بدقة بعد والتي تحتاج إلى أبحاث علمية دقيقة لكي نحدّد فعالية تعليم اللغة العربية، ومن بين العوامل التي تؤثّر على التعليم إيجابيا كانت أم سلبيا تصميم المنهج المستعمل، وأيضًا ماذا يطالب المعهد أو الأستاذ من طلابه؟ هل يكتفي بمعرفة أو مهارات سطحية عند طلابه أو بالعكس يتوقّع منهم إتقانا دقيقا وسليما للغة؟ هل يلحّ الأستاذ أو المعلّم على أن تكون الكتابة باللغة الفصحى دون أخطاء أو هل يتغاضى عن ذلك؟ وهناك عوامل أخرى علينا أن نمعن النظر فيها وهي حماسة المعلّم وطريقة تعليمه واشتياق الطلاب إلى التعليم والجهد الذي

يبذلـه كل واحد منهم، حتى تصوّر التعليم ينعكـس على نتائجه المثمرة، وهنا علينا أن نتساءل أي تصوّر أو أي مزيج من التصوّرات أفضل في أي مستوى من التعليم[1]، وأهـمّ عنصر في تقييم التعليم هو ما يعبّر عنه الإنجليز في مثلهم: (The proof is in the pudding) والـذي يعنـي أنّ حجة فعالية التعليم تتبيّن في المهارات الحقيقية التـي نجدها عند طالب ما في ممارسة مهاراتـه اللغوية في مجالات مختلفة، وهذا الأمر غير سهل لأننا نصل هنا إلى مسألة كيفية تحديد المعايير الدقيقة والموضوعية لتقييم مهارات الطلاب اللغوية، وفي هذا المجال ما يكفي للبحث والتحليل .

ملاحظـات ختاميـة : نحن على وشـك أن ندخل إلى مرحلـة الاستعمال الذكيّ للبنوك المعلوماتية في التعليم.

ما الآفاق المستقبلية التي نستطيع أن نتوقّعها من استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

أولا : وقبـل كل شـيء علينا أن نحدّد انحصاراتها، مثـلا كما هو الحال حاليا سيبقـى تدريـب النطق السليم يحتـاج إلى معلّم حيّ ماهر يساعـد الطلاب إلى أن يبلغـوا إلى نطق اللغة العربية يشبـه شبهًا دقيقا لنطق العرب لغتهم بأنفسهم، ومن جهـة أخرى نحتاج إلى دراسات لغوية علمية حول تطوّر اللغة في الوسائل التواصلية الحديثة حيث نشأت ظاهرة الأرابيزي مثلا ، ومن جهة أخرى القيام بتجارب جديدة فيما يخصّ استعمال الحاسوب في التعليم وتطوير برامج إليكترونية تساعد التعليم بطريقـة أكثر فعالية ضرورية لأنّه لغاية الآن كل البرامج تقريبا تصطدم حواجز لا يبدو أن يجد أحـد الوسيلة الملائمة ليجتازها، والتحدي في المستقبل سيكون خاصة في اجتيـاز الانحصارات الحاليـة التي يتقبّلها كل من المعلّمـين والمبرمجين دون أن

---

(١) للمزيد من المعلومات حول التصوّرات الحديثة والقديمة راجع:
Ryding, K.C. Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language, A guide for teachers, Georgetown University Press, Washington, 2013, 277 p.

يأملوا أو يتوقّعوا أنّ بإمكان العلم أن يخلق إمكانيات لا نتخيّلها في الوقت الحاضر ٩٩ بالمئة من التمارين الإلكترونية مثلا تمارين قابلية وغير إنتاجية، وفي رأيي هذا هو أحد التحديات التي علينا أن نعطيه الأولوية لكي نطوّر تمارين أكثر واقعية مما هي عليها الآن، ونتحدث في هذا الأمر أكثر تفصيلا في مقالنا (بعض الملاحظات العملية والنظرية لجعل التعليم عن بعد أكثر فعالية) التي سيصدر قريبا إن شاء الله، وعندما نستعرض السنوات الخمسين الماضية بإمكاننا أن نختم ونقول بأننا قد قطعنا مسافات طويلة في مجال تعليم اللغة العربية، ولكن لم يحن الوقت بعد لنستريح من أعمالنا، وعندما نواصل الطريق باحثين عن حلول وإمكانيات جديدة غير متوقّعة في الوقت الحاضر سنرى إن شاء الله أنّ اللغة العربية ستكتسب من جديد أهمية كبرى في بلادنا ربما نندهش منها، وبالتوفيق إن شاء الله .

المراجع

1. Al-Batal، M. (Ed.) The teaching of Arabic as a Foreign Language، Issues and Directions، American Association of Teachers of Arabic، Provo، 1995، 359 p.

2. Elgibali، A. (Ed.) Understanding Arabic، Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi، The American University in Cairo Press، Cairo، 1996، 274 p.

3. Ryding، K.C. Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language، A guide for teachers، Georgetown University Press، Washington، 2013، 277 p.

4. Versteegh، K. The Arabic Language، 2nd Edition، Edinburgh University Press، Edinburgh، 2001، 277 p.

5. Van Mol، M. منهج دراسة اللغة العربية وتعليمها "لا مفرّ" لغير الناطقين بها، in Proceedings of the first International Conference of the teaching of Arabic to non native speakers، Damascus 27-329 May 2004، pp. 340-352

6. Van Mol، M.، Vanpee، K، Marogy، A. لا مفرّ، la mafarr، Textbook and Learner's Grammar for the Teaching of Arabic، 3. Vol. Peeters، Leuven، 2007، 449 p.، 638 p. & 208 p.

7. Wahba، K.، Taha Z.، England، L. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، Lawrence Erlbaum، London، 2006، 477 p.

البحث الخامس

مناهج تعليم اللغة العربية بين النظريات المتطورة والتقليدية : التجربة الفرنسية

د. عبدالملك الزوم(*)

(*) - مدرس لمادة اللغة العربية لغير الناطقين بها في المعهد العالي للغات وحضارات الشرق.
- أستاذ الأدب المقارن في جامعة باريس الثامنة.
- دكتوراه في الأدب المقارن من جامعة فرانسوا رابيلية.

ملخص

ارتبط تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة حية بالطرق والأساليب التربوية التقليدية التي تم الاستغناء عنها في بدايات القرن الماضي في حين مضت اللغات الأخرى قُدماً نحو تغيير وتطوير مناهجها وطرق وسبل تدريسها وفقا لأساليب التدريس والتعليم الحديث (des langues didactique) والنظريات التعليمية المتطورة، فلو قُورِنت المنهجية التي يسلكها معدوا مناهج اللغة العربية، سواءً في أوروبا أو في البلدان العربية، باللغات الحية الأخرى لوجدنها متأخرة جداً في هذا الميدان. فبعد ظهور النظرية التواصلية (communicative) سلكت اللغات الحية بنهج هذه النظرية وطورت من طرق تعليمها، فماذا عن اللغة العربية؟ هل بإمكانها أن تُغير من ثوبها القديم وترتدي ثوبا جديدا يُسهِّل على الدارسين تعلمها بطرق جديدة وسهلة؟ وهل يمكن تطبيق النظريات التواصلية والحدثية في تعليم اللغة العربية؟ هذا ما سنحاول مناقشته في هذه الدراسة المقتضبة.

مقدمة

يشهد تعلم اللغة العربية تناميا ملحوظا في المؤسسات التعليمية الفرنسية العمومية والخاصة مقارنة باللغات الحية الأخرى، و يعزو المختصون بالتعليم هذا النمو إلى ظواهر اجتماعية وسياسية واقتصادية طرأت في المنطقة العربية، ولكن هذا النمو المتأرجح صعوداً وهبوطاً في بعض الأحيان لم يِصحبه محاولات جديِّة لتحديث وسائط التعليم ولا في الطرق التعليمية. فهل هذا العامل، أي مزاولة تعليم اللغة العربية بالطرق التقليدية والحفاظ على المناهج والكتب بشكلها التقليدي، شكَّل أحد أسباب تهاوي اللغة أو العكس من ذلك كان سبباً من أسباب إقبال الراغبين على تعلم العربية؟

إن ما تعانيه اللغة العربية من تصدي وتصلب في شرايينها ليس له علاقة بعمرها بل بالعكس من ذلك فكلما ضربت لغة ما جذورها في الزمن الماضي كلما كانت لها قدرة على التوسع والتجدد واجتذاب ميادين جديدة، حتى ولو قدمت اللغة اللاتينية مثالاً مغايراً لهذه الفرضية، إلا أن العربية استطاعت أن تحافظ على وجودها وذلك لأسباب يعرفها الجميع، والأحرى هنا هو مناقشة أسباب تدهور تعليم العربية لغير الناطقين بها والتركيز على المعوقات التي أثقلت من كاهل اللغة، فمنها ماله علاقة بالتعليم ومناهجه وأساليبه و منها ما يتعلق بالسياسة اللغوية ومنها ما يعود للمتحدثين بها، وقد تعرض لبعض من تلك الإشكاليات عديد من المفكرين العرب والغرب ومنهم على سبيل المثال لا الحصر الدكتور زياد الدريس الذي نوَّه في خطابه في اليوم العالمي للغة العربية إلى مسألة التحدث بالعربية وحسن استخدامها بدلاً من اللجوء إلى لغات أجنبية في الخطاب اليومي والخاص والعام وعلى الشبكة العنكبوتية. فتدارُس ما تعانيه اللغة العربية في عصرنا الحالي من

تضاؤل وانحسار في برامج تعليمها ومناهجها التقليدية والتي لم تخضع لأي تحديث يذكر سيكون محور هذه الدراسة.

فالنظـر للمشكلـة من ناحيـة مغايرة ومختلفة عـن السابق والوقـوف عندها للتأمـل في حـل المشكلـة يتطلـب استحضـار الأدوات المناسبة للتشخيص. وصدق الكاتـب ديـنري Dennery (١٩٩٩) عندما اقترح: "القيـام بتشخيص مسبق"[(١)] للمشكلة قبل التهـور في وضع منهجية للحل والتورط في إعداد المناهج. ولفهم أصل المشكل، علينا العودة للوراء قليلا للتأمل في الطرق والنظريات العلمية التي مرت بها الأنظمة التعليمية الحديثة .

سنخصص هذه المادة العلمية لمسألة إعداد البرامج التعليمية التي على ضوئها تُبنـى وتُعـد مناهج التعليم المتطـورة والطرق المنهجيـة المتبناة حديثـا في فرنسا و أوروبا والعالم في تدريس اللغات الحية والتي تُعد البذرة الرئيسية في إعداد المناهج التعليميـة، وسـوف نُلقي نظرة علـى بعض النظريـات التي صاحبـت تعليم اللغات الحيـة في فرنسا، وسنناقش مدى تطبيقها ثم سنُقدم بإيجاز نظريتي (التواصلية) و(الحَدَثية) اللتين سلكتهما معظم اللغات الحية، عدا العربية التي تنحّت جانبا في بعض الميادين واستمرت على نهجها القديم. وسنُكرس الجزء الأخير من الدراسة على مدى إمكانية إسقاط هذه النظريات على اللغة العربية وكيفية تطوير القدرات التـي ركـزت عليها النظرية الحدثيـة في تنمية مهارات الطالب ومـدى إدراجها في مناهج اللغة العربية.

---

(1) Dennery, M., *Piloter un projet de formation, du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, ESF éditeur, Paris, 1999, p. 17-20.

الفصل الأول

مدخل في نظريات التعليم المنهجية في فرنسا وأوروبا

١ . ١ - من مناهج تعليم اللغة العربية في فرنسا

تشهد فرنسا تعليما متطورا نسبيا لتعليم اللغة العربية وإن لم يرقَ تعليم العربية إلى ما وصلت له بعض اللغات الحية الأخرى إلا أن المناهج تكاد تجد بعض التحرر من قيودها التقليدية، فتبنّى مؤلفو لمناهج طرقا تتناسب مع حاجة الجمهور الأكاديمي الذي يُقبل على هذا النوع من الدروس، أو حتى في المدارس، فنذكر على سبيل المثال لا الحصر منهج الدكتور دوفيلس Deheuvels الذي يُعد المنهج الأكثر استعمالا في تعلم القراءة الأدبية والنحو والإنشاء في بعض الجامعات الفرنسية، وينفرد معهد العالم العربي ببعض المناهج التي تشبه إلى حد ما الطريقة التي تبناها دوفيلس في كتابه (منهج اللغة العربية الحديثة)[1] ونذكر منها (العربية للفرانكفونيين)[2] وهو منهج تعلم الأبجدية والأصوات، وقد يبدو مفيدا بعض الشيء لتعلم الأبجدية إلا أن مؤلفي المنهج التزموا بالطريقة التقليدية في نطق الأصوات، أي أن جميع الكلمات تنطق بالتنوين مما دفع الكثير لتركها، وهناك منهج (كله تمام)[3] للسيدة بريجيت طحان Brigitte Trincard Tahan المفتشة المتقاعدة في أكاديمية باريس والتي أصدرت منهجاً على الطريقة التواصلية ويتم تدريسه حالياً في المرحلة الإعدادية والثانوية في المدارس التي تقدم دروسا للغة العربية، كما أصدرت منهجا آخر لتعلم الفهم الشفهي واسمه (Voie express

---

(1) Deheuvels, Luc-Willy, *Manuel d'Arabe Moderne*, Ed. L'Asiatique, Paris 2008

(2) Benseba Salim, Boulenouar Amine, *L'Arabe pour les francophones*, Ed. CulturLang, Paris, 2008.

(3) Trincard Tahan, Brigitte, *Kullo tamâm*, Ed. IMA, Paris, 2005

Arabe)[(١)] وهـو مبنـي على مقاطع مسجلة من الراديو، لكـن هذا المنهج لا يمكن تدريسـه للطلبـة المبتدئين للفـارق الكبير بين مسـتوى الطلبة و مسـتوى النصوص المقترحة وكذلك مواضيعه التي لا تلبي حاجة الدارسين.

هنـاك بعض المعاهد الخاصـة التي أصـدرت مناهجها الخاصـة بها كمعهد (فصاحـة) في باريس، على الرغم من التجديد الـذي أضافه مؤلفو هذا المنهج إلا أن النظرية التقليدية لم تفارقه، ونكتفي بهذا القدر من الأمثلة مع أن هناك الكثير مـن المناهج التي لم تعد تلبي تماما حاجة المتعلمـين ولا رغبات المعلمين ولا الطلبة. ويجـدر الإشـارة هنـا إلى أن غالبية من يرغب تعلم العربية هم مـن أصول عربية، فهـم يتعلمونها لكـي يتمكنوا من الحديث بها أو قراءة الكتـب العربية، أو أشخاصا مفتونون بالثقافة العربية والسياحة فيتعلمونها رغبة بتحدثها أو ذوي الاختصاصات الدبلوماسيـة والتجاريـة والعسكريـة وغيرها مـن النشاطات التـي تربطهم باللغة والمنطقـة. خلاصة القول فإن الدافع الرئيس لتعلم العربيـة هو التكلم بها والقدرة علـى قراءة الوثائق وفهم ما يقـال بالقنوات والإلمام بما في الصحـف، وإذا لم تلبِ هذه المناهج رغبة وحاجة الدارسين فإن اللغة العربية ستشهد عدم الإقبال عليها في الأعوام القادمة مقارنة باللغات الحية الأخرى؛ لذا وجب التنبه إلى ضرورة تجديد المناهج وطرق التعليم، فقبل إعداد المناهج ينبغي أولاً تغيير الأساليب أو النظريات التي تُبنى عليها المناهج كي نتمكن من تلبية طلب السوق اليوم ونساهم في نشر اللغة العربية بالطرق السليمة التي تحاكي واقع اليوم وليس الأمس.

١.٢- من الطرق المنهجية التقليدية إلى العصرية

لطالما استجابت مناهج اللغة لصدى الطرق والأساليب التعليمية وصاحبتها و التزمت بمعاييرهـا وتدابيرها، فالمناهج هي الصورة التطبيقية والفعلية للنظريات العلميـة التي تعالج مشاكل التعليم وعليها تُبنى وتُعـد وتُصاغ المناهج لتلبي أهداف ورؤى العاملين عليها والمتعلمين في نفس الوقت.

---

(1) Trincard Tagan, Brigitte, *Voie express arabe*, Ed. Nathan, Paris 2008

إن للغة بفرنسا وأوروبا عامة نحاة ومنظّرين ومتخصصي لسانيات وإن لطرق التوجيــه والتعليم دورا لا يغيب عــن أعين الباحثين والممارسـين في اللغة للمساهمة والسعــي وراء تحســين سبــل تعليم اللغــات، فمنذ بدايــات القرن الماضــي، انشغل متخصصــو اللغة بفرنسا بالطرق التي يتم اتباعها في تعليم لغة ما وكانت الطريقة التقليديــة (traditionnelle) سائدة منذ القدم ليس فحسب في القرن التاسع عشر بــل تعود هــذه الطريقة إلى القرن الخامــس عشر، حيث كان تعلــم اللغة الفصحى كالشعر وغـيره و القواعد النحوية بالطرق القديمــة (الحفظ والترداد) والترجمة الحرفيــة، وكانت مرتكــزات التعليم مقتصــرة على المعلم والطالــب والمنهج فقط، حيــث يشغل المعلم الحيز الأكبر في الحلقة فهو من يتحكم بالمعلومة وهو من يعطيها للطالــب، وكان دور الأخير مقتصرا على التلقي في حين كان دور المعلم التلقين وكان للمنهــج دور أساسي ومرجعي فلا يستطيع المدرس الخروج عما يقرر له معد المنهج وكان يسمــح لكليهما بالتعرف علــى الدروس أو العودة إليه متــى شاء. كان الطالب لا يميــل لأي نــوع من الاستكشافــات والبحث والتحــري أو النقد بــل كان يلتزم بما يلقنــه له المعلــم حرفياً من الكتاب. ثم أتت النظريــة التقليدية المباشرة تحديدا في بدايــات القرن العشريــن (١٩٠٠) (traditionnelle direct) على أنقاض سابقتها و طــورت بعض الشــيء في إستراتيجيــات التعليــم والتمارين وفي الجمهــور المعني بالتعليــم، حيــث توجه جمهور كبــير لتعلم اللغــات بينما كان الجمهــور السابق من الطبقة الأرستقراطية، ولتترك المجال للنظرية التقليدية المباشرة الفعالة (active 1950)، والتــي اختلفــت بعض الشيء عن سابقتها وذلــك بإدخال الجانب الشفهي للغــة والابتعاد عن الترجمة الحرفية للغات، لكن الكتابة استمرت كالعامل المشترك لهذه الثلاث النظريات.

ثــم تلت هذه النظريات نظرية كمبورتومنتالســت أو الستكرتوراليست (com-portementaliste structuraliste) أو النظريــة السلوكيــة أو القواعدية في بدايات النصــف الثاني للقرن العشرين حتى العام ١٩٦٠، و وضعت نصب عينيها القواعد

كحـل أساسي لتعلم اللغات وعليه كانت تعتمد كليـاً على التمارين في حفظ القواعد وتطبيقهـا في حين أهملت تماما الجانب الشفهي والممارسـي للغة. كانت القواعد و النظريـة التجريبية للغة تشـكل العامل المشترك لهذه النظريـات، وهذا بحد عينه خلق حاجزا بين اللغة كأداة تواصل وتعلمها وممارستها.

و في سبعينيـات القـرن المنصرم، تنبـه العاملون على اللغـة إلى الفجوة التي سببتهـا الطـرق التعليميـة التجريبية السابقة بـين المتعلم واللغة الحيـة، فتوجهت جهودهـم إلى سد هذه الثغـرة وذلك بتخصيص جانباً للتطبيـق الشفهي، وإدخال مسمىً جديد وهو التواصل (communication). نشأت هذه النظرية في سبعينيات القـرن الماضـي وتم العمل عليها حثيثا وتمخَّض عنها نظريـة (اوديو فيزويل) (vi-audio-suelle) أو نظريـة التواصـل السمعـي والنظري، وقد جـاءت هذه النظرية مكملة لنظرية التركيب القواعدي الشمولية (structuro globale) أو (S.G.A.V) التـي سبقتها لفـترة من الزمان. لم تتوقـف الجهود المبذولة خاصـةً بعد أن توصل الخـبراء الفرنسيون في التعليم إلى أن هذه النظرية غير قادرة على إدراج التواصل الحـر والمباشـر في الحديث، ليذهبوا بعدهـا في ثمانينيات القـرن العشرين لطرح النظريـة الوظيفية (fonctionnelle)، وهي نظرية تعتمـد على التواصل والحديث في مجـال معـين دون آخر، وخُصصت لمتعلمي المجـالات ذات التبادلات والنقاشات كالتجـارة و الدبلوماسيـة، حيـث كان الطالب يتعلم الحديث علـى شكل قوالب من الجمـل الجاهزة في مجـال نشاطه فقط، ولكونها لا ترتكز علـى الكتابة وعلى كافة المهارات للغة فلم تصمد كثيراً أمام الكم الهائل من تساؤلات المختصين الذين رأوا فيهـا الجانب الخدمي وغاب عنهـا الجانب الكتابي و الأكاديمي. وفي نهايات القرن العشرين توصل الأكاديميـون في اللسانيات والديداكتيك (didactique) أو (علوم التربية والتعليم) إلى النظرية التواصلية (communicatif) والتي أُدرج لها الجانب متعدد الثقافات (interculturelle) وهي هادفة بحد ذاتها إلى الشمولية ويعني بها البنيوية (البنيـة اللغوية)، أي أنها تؤدي عدة وظائف (تخاطبية، تواصلية، بنيوية و

ثقافية) في نفس الوقت. استمرت هذه النظرية حتى مطلع القرن الواحد والعشرين والذي شهد قفزة نوعية في مجال تعليم واقتناء اللغات، حيث تم وضع نوع حديث من النظريات الأكثر عبقرية و خدمية، وهي النظرية الحدثية (actionnelle) وتعتمد هذه النظرية على فن إتقان الحدث وإعادة إخراجه كما لو كان حقيقياً، أي أن على الفرد أن يتقن اللغة كما لو كان عضوا مشاركا في المجتمع الجديد المراد تعلم لغته. و سميت بهذا الاسم اشتقاقاً من الحدث، أي أن على المتعلم تحقيق كل ما يطلب منه ضمن حدود ووظائف مرسومة سلفا، وعليه إنجاز مهمة ما كما لو كان عضوا فعالا في المجتمع الذي لا ينتمي إليه إلا مجازاً.

ولقد جعل المجلس الأوروبي لسياسة اللغات من هذه النظرية مثالاً يحتذى به في التعليم في أوروبا الحديثة، وعليه صيغت المناهج وحُددت المستويات و طُرحت لوائح وضوابط التقييم وأُصدرت الكتب. لقد عمل المجلس الأوروبي والذي أنشأ مؤسسة (الإطار الأوروبي المشترك للمراجع في تعليم اللغات) أو (CECRL) على تحديد وإخراج برامج وحيثيات هذا العامل التربوي والتعليمي المشترك وبذل جهد لا متناهي في تعميم هذه الأساليب الحديثة في التعليم في أوروبا بأسرها. وكما جاء في نسخة العام ٢٠٠١ من الإطار الأوروبي في تحديد نموذج للتواصل والتعليم فإن: "استخدام لغة ما و تعليمها يعد حدثا تاما يقوم به أناس أو أشخاص في المجتمع، ويشمل تطوير مهارات عمومية لاسيما مهارة التواصل اللغوي ويسوقها في سياقها وظروفها بطريقة متعددة الجوانب... "[1] وقد عُدَّ لهذه النظرية بعض من الاستراتيجيات والخواص التي من مهامها تأدية الوظيفة الرئيسية في الحدث وهو القيام بالمهمة الموكلة على عاتق المتعلم.

وانطلاقا من هذه النظرية النموذجية التي رأت الضوء بدءا في العام ٢٠٠٠ وتم إدراجها رسميا في التعليم الأوروبي في العام ٢٠٠٦ في بريطانيا ثم في سائر أوروبا،

(1) CECR, 2001, p.15

فقــد كثفت دُور النشر جهودها ﴾ نشر مناهــج تتفق مع خواص و مسارات النظرية الحدثيــة بحيث تلبي متطلبــات النظرية و تغطي كافة المهــارات اللغوية وتركز على الجانب الحدثي والشفهي كأهم الأهداف التي يجب تنميتها عند الطالب ﴾ المنهج الحديــث. واندرجت هذه النظريات جميعها تحت مسميــات علمية وتعليمية عُرفت بالفلسفــات التعليميــة والتربوية، وهــي عبارة عن أساليب تعليميــة متبعة ﴾ العالم كله وهــي: الليبرالية (المثالية) والبيهافيرستية السلوكيــة (الواقعية) والراديكالية (البنائية) والتقليدية والعملية (التقدمية) والوجودية (الإنسانية) والمعرفية.

١. ٣- خواص بعض النظريات التجريبية ﴾ تعليم اللغات

﴾ تعريفــه للنظرية الحدثية يقول دكتــور الديداكتيك Didactique الفرنسي هــنري بِس Henri Besse: "ما من نظرية حديثة إلا وكان بناؤها مضادا للنظريات السابقــة لهــا ﴾ نفس المجــال"(١)، ولكننا نقول هنــا إن هذه النظريــات، حتى وإن اختلــف بعضها عن البعض الأخــر، إلا أنها على علاقة تكامليــة أساسا وطردية ﴾ بعض الأحيــان، فالنظرية البنيوية (SGAV) مثلا ارتكزت على تعليم القواعد عن طريــق السمع والحديث وهذا ما جاء ﴾ كتــاب أصوات وصور من فرنسا (voix et images de France) عندمــا جعل مــن التعلم التلقيني أو الشفهــي أحد ركائزها: "عندما نعلم لغةً حية، نسعى ﴾ الساعات الأولى للتعليم أن يكرس الطالب كل جهده للتعلم والاستماع والتقليد ثم الاستخدام بشكل تلقائي بقدر الإمكان كما لو كانت هي اللغــة التي يتحدث بها"(٢)، فهي بهذا مكملة للنظرية البنيوية ولم تنف عنها اللجوء إلى مهــارة الاستماع ﴾ اقتنــاء وفهم القواعد. هناك اختلافــات جوهرية بين هذه النظريــات من حيــث الأهداف والوسائط و السبل ولكــن لا تُقصي إحداها الأخرى

(1) Besse, H., *La question fonctionnelle*», pp. 30-136 in : H. Besse et R. Galisson, Polémique en didactique. Du renouveau en question, Paris, 1980 CLE international, p. 44.

(2) Voix et images de France CREDIF, Ed. Didier, Paris, 1960, p. 23

حرفيـا بل تضـع معيار القوة التعليميـة على مهارات لم تكن مستغلـة في سابقاتها، فعلى سبيل المثال لا الحصر لو قارنا بين النظرية التواصلية والبنيوية لرأينا الآتي:

المعيار	SGAV	Communicative
المهارة المستغلة	القواعد واللسانيات	الشفهي والتواصل
الأبعاد	أبعاد لغوية بحته	أبعاد لغوية و مصطلحات تقنية
الأهداف	بناء معرفة لغوية	بناء معرفة لغوية وعملية
النتيجة	قدرة على فهم وإعادة استخدام الجمل النحوية	معرفة عملية و قواعد سيكولوجية واجتماعية وثقافية تُسهم في بناء الذات و التصرف التلقائي في المواقف

حتـى ولو سلمنا جدلا بأن التضـاد قائم في الجدول، إلا أن الفرق بين النظرية التواصلية والحدثيـة ليس بهذا الوميض لأن كليهما يرتكز على مهارة التواصل، مع ذلـك فإن النظريـة الحدثية ذهبت إلى ما وراء التواصل وهـو تحقيق المهام الموكلة (La Tache).

وفي هـذا السياق يضيف الأكاديمي الفرنسـي جون كلود بياكو (Jean Claude Beacco) أنـه: "لم تأت (النظرية الحدثية) التي تبناهـا الأطار الأوروبي CECR بأي جديد في حقيقة الأمر في تعليم اللغة مقارنة بالنظرية التواصلية"[1]، ويبرر ذلك بالخاصيـة المبهمة للمهمة Tache أو Task بالإنجليزية: "في خلاصة الأمر يبدو لي أن مصطلح المهمة Tache و المنظور الحدثي الشاهد على ذلك لم يدخلا أي عنصر جديـد في المسألة المنهجية للتعليم"[2]، وعليه فـإن القدرات التي تعمل على تنميتها هذه النظرية ترتكز على مفهوم الأنشطة اللغوية، أي على المهارات التالية: الاستماع

(1) Beacco, J. C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.,2007, p.34

(2) Ibid.

والتعبــير الشفهي والكتابي إضافة إلى التفاعل (نقاش بين طرفين) والتفكير، وهي بذلــك أضافــت خاصيتين فقــط لم تكونا قد اُستغــلا في النظريــة التواصلية وهما التفاعل (تبادل أطراف الحديث) مع الآخر والتفكير (أي رسم خطط قبل الحديث أو الكتابة)، وعليه فإن النظريات المتوالية لم تأت لتنفي إحداهما الأخرى بل لتكمل مــا بها مــن نقص، وبنفس الطريقة فــإن المناهج المستعملة حديثــا أتت لتتم نقصا أساسيا كان يعيب بالمناهج التي سبقتها.

الفصل الثاني

النظريات التواصلية في التعليم الفرنسي

من السائد في إعداد المناهج التربوية في تعلم اللغات، كما أشرنا إليه سابقاً، هو تحويل النظريات إلى تطبيقات عبر السبل والوسائط المعروفة عند كل المختصين في تصميم البرامج التعليمية. هذه السبل قد تأخذ صوراً متعددة بينما كانت في السابق لا تعرف سوى الكتاب، أما اليوم فتعددت الوسائط الحديثة وتم إدراج التقنية الحديثة كالإنترنت و اللوحات الذكية و أشرطة الفيديو والصور الحقيقية و غيرها من الوسائط، حتى إن الكتاب في صيغته القديمة قد تغير وطُور بوسائل تقنية مطورة كنوع الورق والألوان والصور الحقيقية إلخ.

ولكن ما يجدر الإشارة إليه هنا هو ليس المفهوم الشكلي للوسائط بل محتواها و استراتيجيات تطبيقها للنظريات، فمنهج اللغة يرتكز على معايير محدودة سلفاً وهي التي تضبط المسار التصاعدي والمنسق للمهارات والقدرات بحيث يمكن استغلال الإستراتيجيات في تنميتها بشكل منظم و موحد.

٢.١- التعليم بنظرية (إتمام المهمات) في المناهج: النظرية الحدثية تربوية أم وظيفية؟

ترمي نظرية (إتمام المهمات) في التعليم الحدثي أو (task based learning)، إلى تحقيق أهداف عملية يحتاج لها الدارس خارج قاعة الدرس، وهي بالأساس تطبيقية ولا يمكن أن تنفصل عن الأساليب التربوية التي تُوظف لإنجاز المهمة، لكن ومهما ذهب صُناع هذه النظرية إلى القول بأن توعية الدارس على أهمية انجاز (المهمة) هي أساس التعليم، فبعض النقاد في المجال التربوي الفرنسي يرون أن المهمة التي يسعى المتعلم لإنجازها تبقى ضمن إطار تربوي يحدد

أبعـاده المعلم وفق أهداف تربوية مرسومة سلفا في المنهج الذي يجمع بينهما و وفقا لحاجـة الطالـب، وتنتهي العملية بتقييـم ضمني وشكلي لمدى إنجـاز الطالب لهذه المهمة، فعلى سبيل المثال، لو قيل للطالب أن عليه أن يشتري لنفسه تذكرة قطار وأن لـه الحق في الحصول على تخفيض في ثمـن التذكرة، سيقوم حينها المعلم أو طالب آخـر بالقيام بدور بائع التذاكر وعلى الطالـب أن يشتري تذكرته مع الحصول على التخفيضـ وتبرير هذا التخفيض. في حال إتمام المهمـة سيقيم المعلم الطالب على مـدى إنجاز مهمته واستعمال كل الأدوات المتاحة له والمعلومات التي اقتناها مسبقا في الحصة. لكن هل يستطيع الطالب نفسه إعادة إخراج نفس المشهد بالواقع؟ هذا هـو السؤال المطروح. في حقيقة الأمر إن المنظور الحدثـي للنظرية يقضي بأن على الطالـب تفعيـل جميع قدراته اللغوية والسوسيولجية لإتمـام مهمته، في هذه الأثناء يظهر دور المنهج الذي يتبعه كل من المعلم والطالب في اكتساب هذه المهارات.

تعـد الكتب المبنية علـى النظريات التواصلية (الحدثيـة) من المناهج الأكثر فعاليـة والتي تساهم في تحفيز قدرات الطالب في تشغيـل مهارته اللغوية والثقافية والاجتماعيـة وذلك عن طريـق إدراج أنشطة تربوية فعالـة، كتصنع الأدوار (يلعب دورا في حـوار) وعرضـ الفيديوهـات واستماع التسجيلات و اللجـوء إلى التمارين الذكيـة التي تنمي القـدرة على التصرف الذاتـي للطالب دون العـودة إلى المنهاج أو المعلـم. هـذه الأنشطة تقـوم بترسيخ المفـردات والأساليب والتركيبـات النحوية بالذاكـرة العميقـة للطالـب بحيـث إذا كان للدارسـ الفرصة في اختـلاق مشاهد مشابهـة يستطيـع حينهـا استرجاع هـذه المعرفة مـن ذاكرته وتطبيقهـا التطبيق السليـم. ولكن لهذه النظريـة عيوبها، لأن دراسات التركيبـات النحوية والصرفية للغـة تُستبعد من البنية الرئيسية للمناهج، وهكـذا يُدرس النحو بشكل مبسط جداً بحيـث لا يتم التركيز على التعقيدات والتركيـب المنطقي للمفردات وصرفها، ويتم مفاضلة الجانب التواصلي على حساب القواعدي. هذه الطريقة تشبه إلى حد كبير النظرية الوظيفية و التواصلية في نفس الوقت.

٢,٢ - الاستراتيجيات في المناهج التواصلية : ما الجديد؟

قبل كل شيء وجب التعريف بمفهوم (إستراتيجية) ، فهي حسب التعريف الذي ورد في كتاب (Faerch et Kasper) فإنها: "تُعد كخطط توعوية نسبيا لحل مشكلة ما قد تعيق الشخص للتوصل إلى هدف تواصلي معين"[١]. هذا التعريف يصف لنا الإستراتيجيات كوسيلة أو كمهمة بحد ذاتها توجه العقل البشري والقدرات نحو هدف معين، فمنذ النظرية التواصلية تكاثفت الجهود حول تحديد مهمة الاستراتيجيات و وضعها في المناهج لتحفيز القدرات اللغوية الأربعة آنذاك (التعبير الشفوي والكتابي والفهم الشفوي والكتابي) ، حيث تم رسم بعض الخطط الإستراتيجية كـ(Top Down) والتي تستخدم في تطوير الفهم الشفهي، وهي عملية طرح فرضيات أو استنتاج المعنى العام لسياق النص المسجل و رصد الكلمات المفتاحية، وإستراتيجية (Bottom up) والتي تعني بحل الشفرات اللغوية والسوسيولوجية عن طريق التعرف على الكلمات أو التعابير ذات البعد المجتمعي والتي تحمل في طياتها المعنى المراد فهمه وهذا يتم عبر فكفكة سلسلة المعاني.

ولاكتساب المهارات في اللغة، ينصح الخبراء الفرنسيون في التركيز على الأدوات و الإستراتيجيات المستخدمة في الوسائط (المناهج) ، فهي تسهل من عملية اكتساب اللغة وسرعة التطبيق، ومن هذا التقنيات يعدد الدكتور بيتر جريجس Peter Griggs[٢] (دكتور طرق التعليم في جامعة ليون ١) في مقال له بعضا من الإستراتيجيات التي ينبغي أن تُوظف في المناهج لتعليم اللغات وهي: التعبير الشفهي و التحاشي و التحقيق و التعاون و التفاعل الشفهي و الاستماع

---

(1) FAERCH, C. et KASPER, G., (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication,* Longman, London., p. 36

(2) Griggs, Peter, *A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle* : *une perspective sociocognitive,* In. L'approche *actionnelle dans l'enseignement des langues*, sous la direction de Marie-Laure Lions-Olivier et Philippe Liria, Ed. Diffusion, juin 2003., p. 84

والخطاب. هذا الاستراتيجيات تعين الطالب على إتمام المهمات و ترسيخ المعلومات في ذاكرتـه الباطنية. و يحدد المنهج المتبع سير هذه الإستراتيجيات ويحرص المعلم علـى استغلالها الاستغلال الجيد حين يتمكن الطالب من تفعيل كل قدراته الكتابية والشفوية والتواصلية والتبريرية.

ومن هنا يتبين لنا أن التوصل إلى نتيجة حتمية في حل المشكلة يكمن في عملية التواصل بشكليه الكتابي والشفهي، فكل خطوة تدفع بالدارس لاستخدام مهارات لم يكن قد استخدمها مسبقا ماعدا في لغته الأم. وإذا اقتربنا أكثر من هذه الخطوات يتضح لنا أنها قريبة أقرب ما تكون بعملية اكتساب المهارات العملية وليست النظرية منها وهي المهارات ذاتها التي استعملت في اكتساب اللغة الأم. ولهذا فإن النظريات (التواصلية والحدثية) جعلت من التواصل غاية لها وليس وسيلة لاكتساب اللغة.

إن عمليـة توجيـه المنهج الحدثي نحـو الاستراتيجيـات و الأنشطة الحيوية في الفصل (كالعمل بمجموعات أو على شكل ثنائيات و تحديد المشكلة و طرح فرضيات واستحضـار الحلول في كشـف زوايا القضية) ينتج عنـه استجلاب جميع الحلول و الأدوات المكتسبـة والمخزنـة في الذاكرة الباطنية ويتمكـن الطلبة من إيجاد الحلول للمشـاكل وإتمـام المهمـات الموكلة لهم. هذه الطـرق تساعد علـى اكتساب وتطوير المهـارات اللغوية التطبيقية دون العـودة إلى التعقيدات اللغوية والتركيبة التي تأخذ مساحة كبيرة في الذاكرة دون أن تفضي إلى حلول تطبيقية مجربة.

ووفقا للدراسات الذهنية السيكولوجية للغات فإن هذه الإستراتيجيات تساعد الطالـب علـى تنمية القـدرات والمهارات التـي بدورها تقوم بإخراجـه من القوقعة النحويـة إلى المد التواصلي وترسيخ المعلومـات في ذهنه ويعمل المعلم على استغلال جميـع الأنشطة المطروحة في المنهج ليتمكن من تفعيـل جميع الاستراتيجيات. ومن هنـا يمكن لنـا أن نستنتـج أن النظرية الحدثية هـي بالفعل تطبيقيـة وترتكز على تحليل حاجيات المتعلمين وليس على ضروريات ومستلزمات اللغة التي لا يستخدمها

الطالب الأجنبي في الحياة اليومية. وقد يسأل السائل من أين للطالب أن يجد حلولا للمشكلة إن لم يحصل على التركيبات النحوية الصحيحة ليتمكن من إتمام عملية التواصل بالشكل السليم؟ نعم! لهذه المشكلة يقترح جريجس بيتر (Peter Griggs) أن التركيبات الصرفية والنحوية يمكن أن تُحصل بطريقة أسهل من الطرق التقليدية وذلك عن طريق إستراتيجية الاستنتاج البنيوي وليس العكس، أي أن على الطالب استنتاج وظائف كل جزء لغوي حسب موقعه بالتركيبة البنائية للجمل وحسب ظروف استعماله من مكان إلى أخر، وذات الاستراتيجيات قد تستعمل في حفظ المفردات، أي أن تكرار المفردة في أكثر من مكان يسهل على الطلبة حفظ تعدد معانيها، فهذه الإستراتيجيات تعود بنا إلى النظرية التقليدية المباشرة مع مزيج أخر من الحداثية في نفس الوقت. واستناداً للنموذج (السايكو- لانجويستيك) أو السايكولوجي للغة لـ(Levelt) للوفيلت فإن إعادة الإخراج اللغوي تعتمد أساسا على المفردات وليس على البُنى النحوية و التي تُعد الوسيط العام للأنشطة اللسانية في عملية الإنتاج اللغوي. ومن هنا يتبين لنا أن عملية البناء النحوي ليست في حقيقة الأمر مهمشة تماما كما يمكن تصوره في العملية التواصلية لكنها تُدرس بشكل استنتاجي ولا يخصص لها الجهد الأكبر في دروس اللغة ولا في المناهج.

وفي المهارات الكتابية ينصح الخبراء بالعودة إلى عملية التعرف على مكونات الجمل واستنتاج معاني الكلمات الجديدة عبر السياق و رصد وظائف الجزئيات النحوية والصرفية وجدولتها في الذاكرة الباطنية و فهم علامات و رموز الخطاب، إلخ.

أما عن التعبير الشفهي فهناك إستراتيجيتان: الأولى وهي التحاشي، ويراد بها تحاشي تعقيدات المصطلحات اللغوية الصعبة وإعادة صياغة الخطاب لتسهيل عملية التواصل، و الأخرى فهي التحقيق ويقصد بها ضبط الوسائل المعتاد استخدامها في عملية الخطاب و توسيع المساحة المعطاة للتواصل لتسهيل العقبات

اللغوية و ترتكز على خمسة أنواع من العمليات الإستراتيجية وهي: تعميم الخطاب، أي لا يجب أن ينطوي على مجال دون أخر، نقل المعلومة، استخدام الوسائل غير النحوية في توصيل المعلومة، طرح مفردات جديدة وملائمة، و تطبيق التركيبات النحوية. يمكن للمنهج أن يحتوي على جميع هذه الإستراتيجيات في قسم التطبيق التواصلي للمنهج. ويؤكد جريجس بيتر على أنه ووفقا للنظرية السوسيوكوجنيتيف (sociocognitif) أو المعرفية الاجتماعية: "فإن الإستراتيجية الجيدة للتعليم بدلاً من أن تساعد على الالتفاف على المشاكل اللغوية فإنها تسعى لتحفيز الموارد اللغوية بشكل إيجابي لتلبي الغاية من ذلك وهو التواصل"[(١)]. وعليه فإن هذه الإستراتيجيات تدفع بالتعليم نحو الاستقلال التعليمي للطالب، بحيث يكون قادرا على التغلب على الصعاب اللغوية والسوسيولوجية التي تسيرها اللغة الأجنبية. وعلى حد علمنا، فإن الإستراتيجيات المطورة في المناهج التواصلية في فرنسا تدفع بالطالب لتعلم العربية بطرق عملية ومهنية ولغوية وتؤدي وظيفتين في نفس الوقت، فهي تحسن وتطور المهارات والقدرات التواصلية واللغوية وتهيئ المناخ نحو تعليم جديد يجد فيه الطالب والمعلم حاجتهما.

(1) Griggs, Peter, op.cit. p 95

الفصل الثالث

المهارات والقدرات

قبل الضلوع في كيفية تنمية القدرات علينا الوقوف قليلا أمام ماهية المهارات، فما هي المهارات التي يجب تحسين عملها وتنميتها عند الطالب حتى يتمكن من إتقان لغة أجنبية ما؟ وعلينا أيضا أن نتوقف قليلا عند تعريف مفردة (مهارة) أو (قدرة).

في تعريفيه لمفردة قدرة أو مهارة يقول جون جاك ريشه Jean Jacques Richer في مقال له نشر في كتاب النظرية الحدثية في تعليم اللغات: "المهارة في العالم المهني و التكوين المستمر للذات وفي علم البيئة المهنية والعملية Ergonomie تُعرف حسب علاقتها بالحدث وبدقة أكثر في الحدث المحدد كما عرفها لنا سوشمان، أي أن إعداد وبرمجة الحدث مسبقا قد يتطور حسب خصوصيات السياق وتترك المكان للبديهية والارتجال في بعض المواقف التي تتطلب منا إجابات مميزة"[1]، وهذا التعريف قد يُخرج القدرة اللغوية من حيزها إلى حيز المهارة المهنية أو الوظيفية وهذا ما تتطلع إليه النظرية الحدثية التي تقرن المهارة اللغوية بالمهنية. لكن المهارة في الإطار التعليمي تبدو مختلفة بعض الشيء عند قراءتنا لها في طرح كل من كراهي وفورجه (Crahay et Forget) وهما متخصصان في علم الاجتماع التعليمي، حيث توصلا في دراسة موسعة لعدة أنظمة تعليمية مختلفة إلى أن: "التغيرات المجتمعية ذات الطابع الاقتصادي والسياسي في الأساس تلحق

(1) Richer, J.J., *Lecture du cadre : continuité ou rupture ? In. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, juin 2003, Ed. Maison des Langues, Paris, p. 30

بالتغيرات التعليمية"[1]، فانتقال القدرات من الإطار المهني إلى الأنظمة التعليمية في أوروبا سيساهم إلى درجة كبيرة في تطور القدرات التعليمية. والعكس من ذلك صحيح أي أن وفقا لما أشار إليه فوجه وكراهي فـ: "التنمية التقنية والصناعية في الشركات تطلبت تجديدا متسارعا في أنظمة التكوين والتعليم وفي برامجها"[2].

أما المهارات والقدرات المراد تنميتها عند الفرد فهي: التعبير والفهم (الشفهي والكتابي)، و النقاش و التفكير في وضع إستراتيجيات الخطاب، تحت إطار مسمى المهمة الحدثية. وعليه فقد قسم الباحث الفرنسي جون بيير كوك Jean Pierre Cuq هذه المهارات إلى: الفهم الكتابي والشفهي والتعبير الكتابي والشفهي، وفقا للنظرية التواصلية.

٣. ١ - الفهم:

وضع المتخصصون ي اللسانيات بأوروبا خططاً وإستراتيجيات في المناهج الحديثة والرقمية تساعد على تنمية القدرات الذهنية للطالب الأجنبي، ويصنف الكاتب كوك (Cuq) الفهم الكتابي والشفهي في نفس درجة القدرة الذهنية للمتعلم، فالفهم متعلق بمجموعة من العوامل التي تتيح للطالب فهم لغة أجنبية، فلفهم لغة أجنبية يفترض بنا معرفة النظام الصوتي والكتابي والنصي و القيمة الوظيفية والبلاغية للمركبات اللغوية والنحوية على حد سواء في تأدية وظيفة المعنى، ناهيك عن التكيف مع بعض القواعد والخصوصيات المجتمعية والتعابير الخاصة بالمجتمع والأمثلة الشعبية وكذلك المصطلحات النحوية و التعابير الجسدية والصوتية وكل ما قد يدخل في النظام التركيبي والمجتمعي للغة وللثقافة. وللتوصل لحل لمعضلة

---

(1) Crahay, M. & Forget, A. (2006). *Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique*. In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) *Curriculum, Enseignement et pilotage* (pp. 63- 84) Bruxelles : De Boeck, Collection. Raisons éducatives. 2006, p. 65

(2) Ibid.

الفهم، توصل باحثو علم السوسيولانجويستيك (sociolinguistique) أو اللسانيات الاجتماعية إلى طرح نموذجين مختلفين وهما:

أ- نموذج تطور دلالات الألفاظ (sémasiologie): وهي عملية الفهم الهرمي المقلوب، حيث يعطي هذا النموذج الأهمية الكبرى لشكل الخطاب ويقوم على تحديد نوع الصوت وشكله الكتابي، وتجزيء الرسالة وتحديد المفردات والجمل و تفسير معاني الأجزاء الرئيسية للخطاب و فهم المعنى العام للخطاب.

ب- نموذج التسمية (onomasiologie): وهي عملية الفهم الهرمي، أي فهم المعنى العام للخطاب ثم تتبع السلسلة المنطقية لبناء الخطاب والمعاني المختفية وراء المصطلحات الغامضة.

ويصنف المختصون في مجال خطط التعليم في المناهج المتطورة التواصلية الفهم إلى فئتين وهما الفهم الشفهي والكتابي.

٣. ١. ١ - الفهم الشفهي:

إن الوصول للمعنى في الخطاب يعد من الصعوبات التي تواجه الطالب الأجنبي في تعلم العربية وهذا يعود لمشاكل تخص العربية من دونها وهو تعدد اللهجات وتأثر العربية الفصحى بها. يُنصح دائما في تعليم موسيقية اللغة ودلالاتها في الخطاب فأحرف الهجاء في العربية تعد أحرفا ساكنة، والأحرف الساكنة لا تشكل الصعوبة الأساسية، بل المتحركة وهذا ما نراه في اللغة الفرنسية مثلا التي تحتوي على سبعة أحرف متحركة إضافة إلى التركيبات الصوتية المتحركة الأخرى التي تشكل بذاتها صعوبة في تمييز الأصوات والكلمات. في الجدول التالي يمكن لنا فهم سهولة النظام الصوتي للأحرف المتحركة للعربية والفرنسية:

الصوت	العربية	الفرنسية
A	ا	A, â, à
I	ي	I y é è
O	و	O ou u e
أخرى	لا يوجد	H an, am, in, oui, .euill, oi, etc

وبالنسبة للأحرف المتحركة فهي تشكل عائقاً آخرا، ليس لكثرتها وإنما لتقارب الحركات من حروف العلة:

الصوت بالفرنسية	مثال	حروف العلة	الحركات
a	صدق/ صادق	الالف	الفتحة
o	مسؤول/ سُئل	الواو	الضمة
i	عيان/عِنان	الياء	الكسرة

لكن العربية تتميز بأحرف غير موجودة في اللغات الأخرى وهي التي تشكل الصعوبة الكبرى عند الطالب الأجنبي، فالأحرف المرققة والمفخمة لا توجد في اللغات الأخرى. إن هذا المنظومة الثنائية (أحرف التفخيم والترقيق) تترك أثرا بالغ الأهمية في صعوبة اللغة وتقف حائلاً بين الطالب واللغة، وعليه فإن اللجوء إلى نظرية التصنيف أو (Taxonomie) قد يسهل قليلا من عملية اكتساب هذه الأصوات وبالتالي سرعة تمييزها من أخواتها المرققة. لكن تبدو هذه العملية في قمة الصعوبة لأن خصوصية اللغة العربية تكمن في هذه الثنائية الفريدة، وقد تكون نظرية المقارنة (contrastive) جزء من حل المشاكل الصوتية عند الطلبة الأجانب، مثلا على ذلك فإن حرفا (القاف والكاف) يتشاركان بقرب مخرجيهما، فعند تقريب هذه الأصوات من بعضها قد تسهل عملية استخراج الصوت المطلوب وهو القاف. وعلى المنهج أن يكون معدا لوضع هذا المقاربات، فنحن نعلم جيدا أن بعض الأصوات قد تتشابه ولهذا يجب تقريبها بعضها البعض. هذا الجدول قد يسهل

عملية بناء المنهج لحل مشكلة الأصوات التي تسبب لغطا عند الطلبة الأجانب:

الصوت بالفرنسية	مثال	المفخمة	المرققة
S	صعد / سعد	ص	س alvéolaire
d	درب/ ضرب	ض alvéolaire	د alvéolaire
ليس له مقابل	ذباب/ظباب	ظ	ذ interdentale
t	طاب/تاب	ط	ت alvéolaire
a	آلة/ عالة	ع pharyngale	ء Laryngale
k	قلب/كلب	ق postepalatale	ك Palatale
h لا ينطق	هلال/حلال	ح pharyngale	ه Laryngale

على هذا النحو، يمكن حل جزءٍ ولو بسيطا من المشكلة، ولن ندخل في التفاصيل هنا بل نكتفي بهذا القدر من الأمثلة في حل مشكلة الصوتيات عند الأجانب.

إن تنمية هذه القدرة يتطلب إستراتيجيات وخطط بناء مسبق، فالفهم الشفهي (Oral) يختلف عن النقاش في المراحل المتقدمة وشبه المتقدمة في خطة بناء الخطاب وتحليله وإيصال المعلومة، فكل منهما يرتكز على إعداد مسبق وبرمجة لغوية وإستراتيجية إن تمكن منهما الطالب استطاع تنمية قدرته في فهم الخطاب في اللغة العربية. لهذا ينبغي اختيار نوعية الوسائط (تسجيلات أو فيديوهات) التي تحاكي الواقع الذي يعيش فيها الطلبة الأجانب أو التي يحتاج لها في الحياة اليومية أو المهنية لتحفيزهم في عملية استخراج المعنى العام للخطاب والانتماء له.

وللاستمــاع أهداف معينة وطرق وسبل يمكن للمعلــم الاستفادة منها و نذكر هنــا ما جاء في تصنيف الكاتبة (Loht) لهوت إليزابيت[1]، وهي كالآتي: الاستماع للسماع، للتركيز على مقطع معين، لاستخراج شيء بحد ذاته، للتشخيص، للتعرف، لرفــع الغطاء عن شيء مبهم، لإعادة الصياغة، للتلخيص، للحكم، للاستمتاع إلخ. وهنــاك إستراتيجيات عملية قد تساعد الطالب على استيعاب المعنى وفهم الرسالة التي ينقلها المتحدث، و قد يوظفها المعلم لتعليم الطالب على استخراج المعنى العام أو الخاص للرسالة الصوتية ونذكر منها ما جاء في كتاب كوك Cuq:

١. الاستماع التلقائي: ويعبر عنه بالاستماع دون الحاجة للتركيز وهي تساعد الطالب على التعود على نوع وموسيقى الخطاب العربي.
٢. الاستمــاع الكامــل: ويساعد الطالب علــى استخراج المعنــى العام للنص المسجل.
٣. الاستماع الاختياري: ويقصد به التركيز على مقطع معين من التسجيل.
٤. الاستمــاع المفصــل: و الــذي يشمــل كل أجــزاء التسجيــل والبحــث وراء المعلومات الدقيقة"[2].

إن هذه الخطط توضع بحكمة بالغة الأهمية وهي تجري إما بالاستماع الشامل أو الجزئــي و يتم التفضيل بينها بحيث يتــم في المراحل الأولى من التعليم الاستماع التــام واستخــراج المعنــى الكامل بينمــا الاستماع الدقيــق يتم إدراجــه في مراحل متقدمــة مــن التعليم. هــذه المراحل تهيــئ تدريجياً مراحــل قدرة الفهــم السمعي والشفهــي والوصول إلى المعنى بشكل تدريجي، فهــي تزيد من حافز الطلبة وتقوي تركيزهم للوصول لهدف معين كما تُسهل عملية الفهم الجزئي أو الشامل أو الدقيق

(1) Lhot, E., Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre, Hachette, F., Autoformation, 1995, p. 69-72

(2) Cuq, J. P., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. PUG, 2013, Grenoble, p. 155

للرسالة. وتُوظف لهذه الأنشطة العديد من الوسائط كالاستماع إلى تسجيل صوتي للبريد الصوتي المسجل للهواتف، أو مقطع فيديو لإعلانات مسجلة حتى مقطع من نشرة الأخبار المسجلة أو الأحوال الجوية مثلاً لتعلم مفردات الطقس. يتبع هذه الأنشطة شرح مفصل من المعلم حول الحيثيات الثقافية، ويفضل المختصون بأن تكون هذه الأنشطة نوعاً من أنواع التسلية والألعاب ذات الطابع التربوي والتعليمي الخاص بحيث يكون دور المعلم هامشيا ويتم التركيز على تنشيط دماغ الطالب عبر الأنشطة والتمارين التي يحددها مؤلف المنهج، كالتمارين الرقمية (الطرق الرقمية الذكية) وهي تنتمي إلى فلسفة التعليم السلوكي (Behaviorisme) المتبعة في أمريكا خصوصا وفي أوروبا عموماً، ويسرد الكاتب كوك بعض من التمارين التي قد تُنمي القدرة الذهنية للطالب و التي تُطلب منه بعد الاستماع إلى التسجيل ومنها: صح أم خطأ، أكمل الفراغ، اختر الإجابة الصحيحة، ضع سهما للحصول على عبارات صحيحة، إلخ. أما عن الأنشطة فيذكر: أعد ترتيب الكلمات أو الجمل، أكمل الجدول التالي، استخرج المرادف للكلمات من النص، قم بتلخيص ما فهمته، برر الإجابة من النص، استخرج أمثلة، إلخ.

٣. ١. ٢ - الفهم الكتابي:

تبنت نظريات التواصل قفزة عصرية في مجال الهندسة التعليمية والتربوية في تحويل النص المقروء إلى عملية تواصلية وحدثيه وذلك من خلال إدراج خطط إستراتيجية جدية للتمكن من النص وكذلك عن طريق استغلال النصوص ونوعيتها، حيث أخرجت التعليم من السياق الأدبي إلى الحدثي، هذا وقد استفادت من عملية تحديث المستويات في التدرج الوظيفي والعملي للنص، بحيث تتساوى مع مستوى الطالب وتلبي حاجته سواء كان مبتدئا أو متقدما، والهدف من هذا هو التركيز على الجانب الحقيقي والخدمي عند الطالب واضعة جانبا التعقيدات الأدبية والتراثية في هذا المستوى (الجانب الثقافي مدرج ولكن بأساليب جديدة)، وأدرجت في نفس الوقت الصور والوثائق الحقيقية التي تحاكي عقل الدارس ليتمكن هو من إعادة

إخـراج نفس النص لاحقا. لقـد استفاد المختصون في التعليم مـن نظريات العلوم المعرفيـة الاجتماعيـة (sociocognitive) التي تُركز على عملية نقل المعلومات من الواقع إلى المخ البشري ثم تفسيرها عن طريق اللغة الأم لاستخراج معاني الكلمات ناهيك عن مراحل التفسير النحوي والنصي والصرفي، فالطالب الأجنبي في حصة اللغـة العربية يحتاج إلى لغته الأم في تحليل الخطاب و العودة إلى الذاكرة والمعرفة الباطنيـة للتوصل للمعلومة، ولذلك ركز مختصو المنهجيات على النظرية الشمولية في النصوص المكتوبة والمقروءة وهي نظرية ظهـرت في العام ١٩٨٠ عند التربويين والمختصـين في فرنسـا. لقد أدخلت هـذه النظريـة الوثائق الحقيقيـة كالدعاية و الصحف و المنشورات والرسائل، بعيدا عن الشعر والقصص. تفضي هذه النظرية علـى تقـديم نصوصـا سلسة دون مركبات معقـدة وتحتوي على تعابـير من الحياة اليوميـة والمهنية بحيث تتم طريقة نقل المعلومـات والمعنى إلى الذاكرة القصيرة، و يتعامل معها القارئ كما لو يتعامل مع نص من لغته الأولى، بهذا يسهل على الطالب الأجنبـي التقـاط المعنى العـام للنص، و ينصـح في المراحل المتقدمـة عدم اللجوء للقواميـس ومحاولـة استخـراج المعاني للمفـردات الجديدة عـبر سياقها، وتجنب القراءة الحرفية للنص في صالح القراءة الشمولية. ولهذا تنصح الكاتبة الفرنسية صـوفي مـوارون[1] Sophie Moirand باستخدام بعض الاستراتيجيات في المناهج مما قد يساعد الطلبة على القراءة و فهم النصوص بشكل سلس وهي كالآتي :

١. يطلب من الطالب استبدال العنوان بعنوان آخر مناسب بعد أول قراءة له.

٢. اقتراح جمل قصيرة تلخص النص ويطلب من الطالب اختيار الأقرب للنص.

٣. طرح مفردات لها مرادفات في النص ويطلب من الطلبة استخراجها.

٤. وضع خطوط تحت بعض التعابير أو المفردات المفتاحية ويطلب من الطلبة تفسيرها بمفرداته الخاصة.

---

(1) Moirand. S, Situation d'écrit. Compréhension /Production en français langue étrangère, CLE Internationa, « Didactique des Langues étrangères «, 1979, p. 23

٥. استخراج الكلمات المفتاحية.
٦. يكون تقسيم النص واضحا ومترابطا ويتم التركيز على علامات الترقيم وتحديد الفقرات وفكرها الأساسية.
٧. غالبية النصوص قد تلخص بالإجابة على الأسئلة التالية: من؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟

ويمكن استغلال النصوص في شرح وتوعية الطلاب إلى المشاكل النحوية والتركيبية من خلال النص و يمكن التوقف عند الآتي: الضمائر المتصلة، والأسماء الموصولة، والأحرف التي تزاد إلى الأفعال المصرفة في الأزمنة و الأفعال المزيدة والمعتلة.

ولو ضربنا مثلا أن النص الذي بين أيدينا عبارة عن بريد إلكتروني من شركة سياحية تعرض لنا برنامجا سياحيا، فيطلب من التلاميذ اختيار البرنامج الأنسب لأحد الزبائن الذين اشترطوا معايير خاصة في البرنامج. من هنا سيقوم الطلبة بدور مسوق الوكالة لشرح البرنامج باستغلال المعلومات الموجودة.

ويطلب من الطلبة في نهاية كل نص تلخيصه وطرح رؤية عامة وشخصية عنه، مما يساعد الطالب على التكلم بسهولة والتعود على النصوص وحفظ مفرداتها وتركيبها. وهناك من يفترض استراتيجيات ملائمة للمستوى العام للطلبة، فمثلا للمراحل الأولى ينصح بالقراءة السريعة والسهلة دون التركيز على خبايا النص، وللمراحل المتوسطة القراءة الشمولية التي رأيناها سابقا ويطلب من الطالب فقط التركيز على الأهم، والقراءة النقدية التي تتطلب جهدا أكثر حيث يتوقف الطلبة عند التفاصيل ويطلب منهم إبداء أوجه النظر للمراحل قبل المتقدمة، وهناك القراءة المكثفة الدقيقة والتي تتطلب التأمل في النص وتحليله وتفسير خباياه وفحواه، هذه القراءة تنصح في المراحل المتقدمة من التعليم.

وينبغي قبل كل شيء التركيز على نوع النص، فهنالك نصوص عديدة ومنها ما ذكره جون ميشل آدم[1] Jean Michel Adam في تحليله لتركيبة النصوص وهي: روائية (كالقصص والروايات) و وصفية (صحفية وتاريخية) وتبريرية (كالمقالات العلمية والصحفية) وشرحية (نصوص علمية وقانونية) والحوار (حوار صحفي). لكن هناك صعوبة حقيقية في توظيف هذه الوسائط في دروس اللغات الأجنبية خاصةً في المراحل الأولى، لذلك ينصح بتقديم نصوص سهلة و بتصرف.

ولكل من هذه النصوص المذكورة يقدم الكاتب إستراتيجيات تُسهل من عملية توظيفها والاستفادة منها في تعليم اللغات. ولتوضيح خاصية هذه النصوص يمكن لنا أن نتصور نصا روائيا، يعد النص الروائي المادة الأسهل لتدريس الأزمنة خاصةً الماضي، فالقصة أو الرواية توظف الأزمنة للسرد والوصف، و تستند إلى خطة روائية معينة، وهنا يمكن أن يطلب من الدارس استخراج الأزمنة أو الخطة الروائية أو بناء النص أو تلخيص القصة وفقا للمستوى العام للفصل، وفي المراحل المتقدمة يمكن تعقيد النص بإضافة عامل مربك للنص أو وضع خلل في التركيبة الزمنية أو البنائية ويطلب منهم استرجاع الصيغة الصحيحة أو استخراج العامل المربك لخطة بناء النص. أما النص الوصفي فيوظف لتعليم الوصف والمطابقة بين الصفة والموصوف مثلاً وتعلم الصفات وأسماء الأشياء والأماكن وغيرها... ويرتكز على العنوان بشكل رئيسي فعند حذفه نكون قد وضعنا عاملا مربكا للنص وعلى الطالب إيجاد العنوان الصحيح من خلال فهمه للنص. على غرار النص التفسيري أو الشرحي فالنص التبريري يعتمد على بناء أوجه النظر وكيفية تبريرها، و ينصح بتقديم هذه النصوص في المراحل شبه المتقدمة، فالتبرير يتطلب مهارات ذهنية متقدمة حتي يتمكن منها وفهم مفارقاتها فمنها ما هو الواضح

(1) Adam, J-M., Les Textes : types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, Série « Linguistique «, 1992.

ومنهـا ما هو التلميحي، وعادة ما يكون النصـ مبنيا على فكرة يدافع عنها الكاتب بمـبررات عقلانية مدعومة بأمثلة، فاستخراج هذا النـوع من البناء يتطلب معرفة عميقـة بالنصوص، وإدخال العنصر المربك قد يكـون في هذه المراحل مجديا جدا فإدخـال وجهة نظر مغايرة في النصـ قد تربك القارئ وتدخل الشك في نفسه. أما بالنسبة للحوار فهو يعد من أفضل النصوص لتعلم اللغات خاصة في المراحل الأولى وهو يسهل من عملية التواصل.

٣.٢ - التعبير

٣.٢.١ - التعبير الشفهي:

تعـد مهـارة التعبير الشفهـي والخطاب مـن أصعب المهارات التـي يواجهها الطالـب المستعـرب لخصوصيـة تعقيـدات اللغة العربيـة واختـلاف لهجاتها عن الفصحى، ولكن لوعدنا إلى اللغة العربية المتوسطة (بين الفصحى واللهجات) فإن عملية التواصل تسهل عند المتعلم.

في النظريـة الحدثية يفرق التربويون بين الخطـاب المتواصل والنقاش، ولكن لـن ندخل في تعقيدات هذا التمييز وسنعتبر أنهما مهارة واحدة. إن الخطوة الأولى للتواصل مع الآخر هو الحديث، لذا ينبغي إيجاد استراتيجيات تُسِهل من التخاطب مـع الآخر. في حقيقـة الأمر تتعدد حـالات الخطاب عند المختصـين، فالأحداث لا تتشابـه، لذلك وجب تطوير آلية حديثة لتسهيل التبادل، وينصح المختصون كما هو حال النظريات التواصلية باللجوء إلى عمليات تبادل خطاب حقيقي أو شبه حقيقي لاكتسـاب سلوكيات اللغة الأخرى. إن المبتدئ في تعلـم العربية لن يستطيع الوصول بسهولـة إلى درجة اكتساب مهارات كسهولة الكلام واستحضار التعابير دون توقف أو تفكير في الرد وإعادة صياغة التعابير وغيرها من تقنيات الخطاب.

٣.٢.١.١ -الصوتيات

قبـل أن نذهـب بعيـدا، لنتوقف قليلا عنـد الأصـوات والأبجديـة، فالحديث

مرتبـط بإتقان الأصوات نطقـا صحيحا وإلا لن يفهم من الخطـاب شيئا، فالنطق السليم للمفردات يعد أول خطوات التعبير الشفهي، لكن تقنيات تعليم اللغة العربية للأجانـب اليـوم لا تأخذ بعين الاعتبار هـذا المعيار المهم. يقـترح بعض المختصون بـأن يأخذ تعلم الأصـوات جانباً منفرداً في مهارات التعليـم و يقترح البعض الآخر بمزجه مع التعبير الشفهي دون تخصيص دروساً منفردة له، ويتم عرض الأصوات بطريقـة دوريـة ويرمز لها بالأصـوات، لكن هـذه الطريقة لا تبـدو ذات جدوى في تعلـم العربيـة إذ إن العربيـة لا تحتوي علـى أصوات مركبة من عـدة حروف وإنما لـكل حـرف صوته وليس كمـا هو الحال في اللغـة الفرنسية والتـي تتصف بمتعددة الأصـوات لاسيمـا المتحركة، أمـا الساكنة فهي تشكل قليلا مـن المصاعب. غير أن العربيـة تتصف بتعـدد أصواتها الساكنـة وتماثلها بين المفخمـة والمرققة وأصوات الصفـير و الأحـرف الشمسية والقمرية وغيرها من الأصـوات صعبة الإخراج لدى الأجانـب، فيقـترح مختصو الأصوات بتسهيل عملية تمييـز الأصوات أولا ثم إعادة إخراجهـا نطقاً. إن النظام الموسيقي للعربية يختلف عـن اللغات الأخرى، وطريقة تفصيـل الخطاب الصوتي والترانيم و ترتيب الأفـكار تختلف هي الأخرى من جهة و مـن جهة أخرى فإن البنية النحويـة للجملة العربية تختلف قليلاً عن جمل اللغات اللاتينية مثـلا، وإن العربية تتميز بالجمل الاسمية والتي تنفرد بها، فهذا قد يُزيد من صعوبات سلاسة التواصل أو الخطاب.

ويفضـل الكثـير من العلمـاء تصحيـح أخطاء الأصـوات على مـدار المراحل الأولى للتعليـم وينصح الكثـير بالتركيز في المرحلة الأولى وذلـك باستخدام بعض الإستراتيجيـات والوسائـط التـي سنأتي على ذكرهـا لاحقاً. اختلفـت الآراء على الطريقـة الأنسب في تعليم الأصوات فمنهم من يفضل تزويد المناهج بوسائل تسهل من ذلـك ومنها تعلم الأصوات كلا على حده، وعليـه ينبغي تزويد الطالب بالمعرفة الدقيقة عن الوظائف اللفظية وأسماءها التي يجب استخدامها للتمكن من نطق كل صـوت وشرح المشاكل وتفسيرها ولكن هـذا يتطلب جهداً كبيرا ويخرج الطالب من

العمليـة الأهم وهي التواصل، و مؤيدو الطريقـة الثانية وهي عملية تضاد الأصوات المتشابهـة في النظام الصوتي للعربية كالأحرف المفخمـة والمرققة أو الأحرف التي لا توجد في اللغات الأخرى كحروف العين و الضاد و القاف مثلا مع بعض الأصوات التي يقترب مخارجها منها كالهمزة والدال والكاف. ويقترح الكاتب بيتر جوبيرينا Peter Guberina[1] طريقـة العروض و الترانيم الصوتيـة والموسيقية في تصحيح النطـق عند الطلبة للغات عموما، مستنداً اساسا على ملاحظات سلفه Troubetz-koy الـذي افترض أن عملية إتقان الأصوات تمـر بعملية المقاربـة إلى اللغة الأم. بينمـا يـرى الطـرف الآخر أن تعليـم الأصوات عـن طريق المقاطـع اللفظية وعدم تقـديم الأصوات كلا على حـده بل تعليمها بالازدواجية هـي الأنسب، فيعمدون إلى إستراتيجيـة تقطيع الكلمات وضع حرفا متحركا مع ساكنا، مثالا على ذلك: بو،بي، بـا بَ، بِ، بُ وهكـذا، وهـذه الطريقـة ليست بجديـدة حقيقةً بـل تقليدية في تعلم العربية وهذه الإستراتيجية تستخدم في تعلم اللغة العربية للعرب.

لتطبيق هذه الطرق ينبغي تجهيز المنهج بوسائط حديثة تلبي حاجياتها ومنها مثـلا الفيديوهـات والتسجيـلات واستخـدام بعض الوسائل الترفيهيـة كالألعاب واختيار الإجابات الصحيحة ووضع الكلمات المتشابهة Homophonie صوتا وشكلا إلخ.

٣.٢.١.٢ - التعبير الشفهي:

بعـد عملية تعليم الأصوات أو خلالها يأتي دور تعلم تقنيات الحديث والتواصل والنقاشـ فالخطـاب المتواصل في لغة أجنبيـة يختلف تماماً عن الحـوار والنقاش، فالنقاشـ يتطلب مهارات واستراتيجيات معينة، وكذلك هو حال الخطاب. يفترض جـون بيير كوك بأن الخطوة الأولى للحديث هـي الاستماع، أي مشاهدة فيديوهات

(1) Cormon, Françoise, L’enseignement des langues, Théorie et exercices pratiques, Ed. Chronique sociale, Lyon,1992, p. 24 : 210

والاستماع إلى تسجيلات تتطابق مع أهداف الحدث و المراد تعلمه للحديث، وفي الخطوة الثانية يتم تحديد الحدث المطلوب وأهدافه (اللغوية، السوسيولوجية، والعملية)، ثم تحديد الشخصيات و المكان والزمان والمشكلة و يطلب حينها من الطلبة أن يتقنصوا الشخصيات وتطبيق المهمات، والخطوة الثالثة يتم إحداث بعض التغييرات في المشكلة وفي المكونات الرئيسية للحدث كالشخصيات والمكان والطلب، وعليه يتم تركيب حدث جديد ويطلب من الطلبة أن يتصرفوا وكأنما هم من يقومون بالحدث. لا يجب أن ننسى أن النظرية الحدثية تتخذ من التواصل أساسا في الخطاب. ينصح كوك في تحديد دور كل شخصية وتحديد نوع الخطاب المطلوب منها، لاسيما في المراحل الأولى لتسهيل عملية حفظ المفردات في السياق المطلوب، لكن في المراحل المتقدمة تعطى حرية التحدث للطالب كونه قد اكتسب مهارات ومفردات وتركيبات تسمح له بذلك. هذه المواقف تهيئ الفرد للتعبير عن رغباته و تعطيه الشجاعة للتحدث، ومثلاً على ذلك لو كانت المشكلة المطروحة في الدرس هي كيف تطلب من شخص أن يرشدك إلى مكان ما، سيتمكن الطالب من اكتساب المهارات والمفردات والتركيبات المطلوبة لذلك من خلال الدرس ومشاهدته للفيديو أو قراءته للدرس، ثم في العملية التطبيقية، يطلب منه لعب دور سائح في بلد عربي ويعطى له خريطة لمدينة ما (وثيقة حقيقية) ويلعب الطالب الآخر دور المخاطب، وتطرح مشكلة ما، كأنه أضاع محفظته و ليس لديه نقود ولديه فقط بطاقة بنكية وهو يبحث عن بنك ليتزود ببعض النقود، وعلى الطالبين تقمص الشخصيات وتطبيق الأدوار. هناك طريقة أخرى وهي طريقة simulation glo-bale أو طريقة افتراض واقع عام، تعد هذه الطريقة فعالة ولكن معقدة بعض الشيء وتعتمد على تخيل حدث وتجهيز كل المؤثرات بالحدث وهي عملية تمثيل حقيقية، فمثلا لتعلم كيف تتعرف بشخص وتقدم نفسك، يجب تخيل حدث للتعرف، كمدرسة، أو رحلة بطائرة أو حفلة إلخ. وعلى من يقومون بصياغة المناهج وضع أحداث تطابق حاجة الطلبة أو تشد انتباههم للتعبير الشفهي. عادةً تعتمد

البرامج التعليمية الحديثة على العنصر الباعث للحدث فلا يمكن أن نبدأ محادثة إذا فُقد هذا العنصر أي الدافع والمحرك للحديث، لهذا تبدو علمية بناء المناهج عسيرة بعض الشيء. وينصح المختصون بتزويد المناهج بمواد ثقافية و مواضيع من الساعة تحاكي رغبات الطلبة ومستواهم التعليمي والثقافي، وقد يُطلب من الطلبة التحدث حول مواضيع يومية وبشكل دوري كي تسهل عملية الخطاب، وعلى المعلم التنبه لتصحيح الأخطاء النحوية بشكل مستمر، كما أن على مُعد المناهج أن يجد المادة المطلوبة لتدريس التراكيب النحوية بشكل تصاعدي، ولا ضرر في إدخال بعض التراكيب النحوية الصعبة ولكن التي تُستخدم بشكل يومي في الخطاب، لكن دون الدخول في تعقيداتها وتراكيبها بل تعليمها بشكل قوالب نحوية تساعد في تعلم الخطاب اليومي.

٣. ٢. ٢ - التعبير الكتابي:

يعتقد المختصون ومنهم بالطبع العالم الكبير جاك جودي Jack Goody في كتابه الشهير Graphic Reason[(١)] أن تعلم الكتابة في لغة أجنبية ما متصل باللغة الأم، ويعتبر جودي الكتابة كنشاط مهم جدا مرتبط ارتباطا كبير بالثقافة التربوية للطالب ويحدد هويته وهوية ثقافته التربوية، لهذا تركزت مساعي المختصون لإنشاء وسائل حديثة تتوافق مع هذا العامل المهم ومع أهداف النظرية التواصلية، فاعتبروا أن كل عملية إنشاء كتابي تعد حدثاً، فعندما نطلب من الطالب أن يصيغ خطاباً إلى مديره فهذا بحد ذاته حدث وعليه أن يتم هذا الحدث. و يقترح كوك Cuq[(٢)] بعض النماذج في عملية الإنشاء ومنها:

١. سياق الإنشاء: يعد هذا عاملاً هاماً فقبل الوصول إلى عملية الإنشاء

(1) Goody, Jack, *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, traduction de Jean Bazin et Alban Bensa, Ed. De minut, 1979. p.45.

(2) Cuq, J. P., op.cit., p. 162

ينبغي التركيز على عملية البناء والتحضير للهدف، من هنا ينشأ الرابط والعلاقــة بــين القراءة الدقيقــة والكتابة. لو زود المنهــج بنصوص تعكس حاجــة الطالــب و بوسائل تعينــه على الفهــم والإنشاء سهــل عليه عملية الإنشــاء، و على مُعد البرامج التعليمية تزويــد الكتاب بعدد كبير ومتعدد مــن النصوص والأساليــب الإنشائية التي تحاكي ذهــن الطالب بأمرين: أولاهمــا أن تكــون صــور الإنشــاء قريبة بعضــ الشيء من لغــات الطلبة الأجانــب، أي أن يُضــاف لهــا أساليــب تساعدهم على الفهــم والإنشاء، وثانيهمــا أن تحتــوي عمليــة الإنشاء علــى مواضيع تعكس حاجــة الطلبة لتحفيزهــم في عملية الإنشاء وحفظ المفردات وفهــم عملية بناء الجمل. فعندمــا يُطلب مــن الطالب في المراحل المتوسطــة أن ينشأ خطابا ـ هناك أنــواع لا حصر لها مــن الأساليب الإنشائية والتي تتطلــب مهارات معينة ـ أو بريــداً إلكترونيــا إلى صديق له عليه أن يــرى أولا كيف يُنشأ الخطاب أو الرسالــة، ثــم عملية التــدرب في حفظ التعابير الخاصــة لهذا الحدث وفهــم التراكيب. لمساعــدة الطالب علــى الإنشاء، يُنصــح بتزويد المنهج بنمــاذج خاصة لذلــك وأن تكون قريبة بعض الشــيء إلى ثقافته الكتابية وأن تحتــوي على نسبة كبيرة من الجانب متعدد الثقافات. بعد ذلك وبعد بعض التمارين سيتمكن الطالب من إعداد ما يطلب منه.

٢. النمــاذج الجاهزة والتطبيقية: لن يتمكن الطالب الأجنبي من إنشاء على سبيــل المثال قصــة قصيرة جدا يحكــي فيها رحلــة إلى الصحراء إن لم يكــن قــد اكتسب المهارات والتقنيــات المطلوبة لذلك، ولذلــك ينبغي على معد المنهج تزويد الطالب بخطط بناء إستراتيجية تعينه على ذلك ومنها مثــلاً كما ذكرنــا النماذج المعدة سابقا التي تُخــزن في الذاكرة القصيرة للطالــب وعند إعادة اخراجها مــن الذاكرة إلى التطبيــق الفعلي تمضي هــذه المعلومات إلى الذاكرة العميقــة لتستقر هناك، لذلك ينصح بتزويد المناهج بنماذج ذات سياق عملي وفعلي.

٣. تزويد المناهج بتراكيب نحوية تتفق مع مستوى الطالب ويستحسن وضع بعض القوالب النحوية التي قد تفوق مستوى الطالب ولكنها ذات استخدام دوري.

٤. تعليم بناء الخطط والإستراتيجيات الإنشائية وذلك بتحديد مهام كل أجزاء الخطاب وأنواعه و وظائفه، فالرسالة لا تكتب على طريقة البريد الإلكتروني، والرسالة الودية (بين الأصدقاء) تختلف عن الرسمية، والمقدمة لها دور مختلف عن الخاتمة، والفقرات والجمل لها وظائف إلخ.

٥. يُنصح بتزويد الوحدات في المنهج بقسم مراجعة يجمع كل الوظائف الكتابية والخطابية والشفهية والنحوية وغيرها.

٦. للعربية خطوط كثيرة ومتعددة وعليه قد تحتوي الوحدات على أنواع خطوط أشكال متعددة تساعد الطالب على التعود على الكتابة والقراءة بسهولة.

في القدم كانت مهارة الكتابة والتحرير تُعالج بواسطة النحو والصرف وتعقيداتهما فقط دون التطرق إلى الأساليب وأنواع النصوص و مازالت هذه الطريقة تستخدم حتى اليوم خاصة في تعليم العربية لاسيما في تعليم المبتدئين، بينما أخذت التيارات الجديدة منحاً أخرا في تعليم الكتابة، بل صارت تعلم النحو والقواعد والتراكيب عن طريق النصوص الحدثية، وعبر المهمات، وعبر تعدد المواضيع والأساليب. لقد انخرطت النظريات التواصلية في تعليم جديد للنصوص والإنشاء والقواعد وذلك عن طريق سياق الأحداث، والنصوص الوظيفية والمعدلة بحيث يُقدَم النص على أنه وظيفة ومهمة يجب إنجازها عبر الوسائل المحددة، ويطلب من الطلبة إنشاء نصوص قصيرة تعبر عن حدث لغوي يومي، كتحرير نبأ أو ملخص لحوار أو رد على دعوة عشاء أو طلب معلومات أو تقديم

نصــح لشخص، إلخ. ويتــم خرط هذه النشاطات في سيــاق الدروس بحيث يتجنب الفصــل بين المهارات الذهنيــة، وعادة ما يكون المنهج معداً بطريقــة لولبية، أي أن المهــارات جميعهــا مختلطة بعضها ببعض فعند قراءة نص يتــم الاستفادة منه في الإنشــاء وتعليم النحو وتقويــة الفهم والخطاب، وعادةً ما يطلب مــن الطلبة إنشاء نصوصــا مشابهــة لنصوص الفهــم الكتابي (تبريــري، شرحي، وصفــي، حواري، نقدي، تحليلي، قصصــي). في المناهج الذكية والرقمية، تُعالج المشكلة رقميا، لكن في الفصــول التقليديــة يكون دور المعلم بــارزا في تصحيح الأخطــاء النحوية بشكل جماعــي. وهناك مــن يفضل العمل الجماعــي على الفردي وهــذه طريقة فعالة في تغذيــة المهارات وتبادل الخــبرات و تفعيل القدرة اللفظية بــين الطلبة، فعلى سبيل المثال، قد يطلب مــن المتعلمين المشاركة في منتدى على الإنترنت حول موضوع معين يحدده المنهج تحت إطار الدرس المعروض، فلو كان درس اليوم هو الحصة، سيطلب مــن الطلبــة بعد قراءة النص و تبــادل الآراء و السماع للنصــ كاملاً عبر المسجل، يطلــب منهم أن يفتحوا نافذة منتدى وهميــة والعمل بشكل مجموعات والمشاركة في التعبير عن أرآهم و شرح ما يعتقدونه سببا للمشكلة وكيفية معالجة المشكلة، وتُوكل لهــم مهمة المشاركة والتعبير عن مشاكلهم ووصف الحدث و مصادره و التبرير عن ذلك كله. بهذه الطريقة يكون الطلبة قد استفادوا جميعهم، وفي نهاية المطاف يأتي دور المعلــم في تصحيح الأخطاء التي قد تنشب هنا وهناك، لكن دور معد المنهج هو تحديد المهمات والوسائط وطريقة العمل والمستوى ونوع النص.

الفصل الرابع

٤ - الجانب الثقافي ومتعدد الثقافات في المناهج التواصلية لتعليم اللغات والعربية خصوصا

إن أكثر ما يشد الطالب الأجنبي إلى اللغة العربية هو شكل الأحرف العربية وشكل كتابتها وتعدد خطوطها، ولكن العربية تعد من أصعب اللغات التي يمكن تعلمها لهذا يستحب تقديم صورة مبسطة عن اللغة العربية وذلك بتخفيف تعقيدات القواعد النحوية لأن الصورة النمطية للغة العربية في فرنسا تُظهرها بثوب لغة بالغة الصعوبة، لهذا فإن النظرية التواصلية تهدف إلى تبسيط الجانب النحوي لصالح الجانب التواصلي والخدمي.

وعلى السياق الثقافي، فإن المناهج الحالية في تعليم العربية لم تدخل أي تحديث في هذا النحو سوى بعض المناهج التي ذكرناها سابقا، حتى وإن كانت قد ركزت أساسا على التراث الأدبي إلا أنها مازالت تمارس التعليم بالطرق الأدبية والرمزية التي لم تعد تخدم الطالب الراغب في تعلم العربية للحديث والذهاب لبلد عربي أو مشاهدة قناة تلفاز عربية، ولم تكترث حتى بجانب تعدد الثقافات بل ظلت مُخلصة فقط للجانب الأدبي. هناك من المناهج من احتفظت بخصوصية الجانب الثقافي العربي فقط في سياقها دون الاقتراب من ثقافات الطلبة الأجانب ودمج ثقافات أخرى. وكما ذكرناه في مطلع هذه الدراسة فإن المناهج المستخدمة في تعليم العربية في فرنسا و غيرها تركز على تعلم النحو والقواعد دون التركيز على الجانب الخدمي للغة. ويرى اختصاصيو اللغات اليوم أن عدم التطرق للجوانب الثقافية والخدمية في المناهج لا يسمح بانفتاح أكبر على اللغة بل يسجنها في جانبها الإطاري والأدبي وتصبح عملية التواصل محدودة جداً على هذا الجانب. لهذا وجب إيجاد طرق وسبل أخرى تخدم الجانب الخدمي والوظيفي للغة وتتبنى مشاركة الثقافات الأخرى في المناهج المطورة.

إن طـرق دمـج الجوانـب الثقافية عديدة ومنهـا تعدد الأسمـاء التي تُعلم في المنهـج و النوع (مذكر ومؤنث)، فتعـدد شخصيات المنهج وأشكالها و ألوانها يعكس انفتـاح المنهج لأكثر مـن مجتمع ومتعلم، وحتى نوعية الأحـداث يجب أن تخرج من قوقعتهـا وتظهـر انفتاحا علـى العالم الخارجي، فهـذا الانفتاح يسهـل عملية مزج الحـدث بالثقافات ويفتح الأحداث ويضاعفها عنـد الطلبة الأجانب. فإذا كان معد المنهـج غير منفتـح على ثقافات أخرى لـن يتمكن من الوصـول إلى تحقيق رغبات الطلبة في منهجه وسيجعل منه غريبا، لكن لو وجد الطالب حاجته في المنهج وتعرف علـى أحداث يعرفها أو سمع بها أو صادفتـه في حياته أو هو مقبل عليها سيزيد من رغبتـه في التعلـم وعندما يجد ثقافـات عربية متعددة الألـوان بالإضافة إلى بعض الثقافات التي قد يتعرف عليها سيزيد من رغبته في التعلم.

إن صـور مـزج الجانـب الثقـافي لا تتوقـف عند الأسمـاء والصور بـل والمدن والرحلات والمواقع الأثرية والصروح العلمية والمؤسسات الحكومية والخاصة بالبلد والمنظمات العالميـة والأطعمة المحلية ومقارنتها بالأطعمـة الخارجية وإلقاء التحية والـرد والسلوكيـات ومقارنتها دائمـا بالآخر كـي يتمكن الطالب من فهـم الثقافة العربيـة والتعـرف على خصوصياتها مـن خلال ثقافته والثقافـات الأخرى. تسرد الكاتبـة الفرنسية ناتالي أوجيـه Nathalie Auger في كتابها (بناء تعدد الثقافات في مناهـج اللغـات)[1] العديد من الأوجه التي تمكن الراوي مـن أسر أفئدة الطلبة وجعلهـم من محبي اللغة والمنهج ومنها مثلاً استبدال الرسومات بالصور الحقيقية وتنوعهـا و التـي تعبر عن واقع اللغـة وثقافتهـا وانفتاحها على الثقافـات الأخرى، فالمنهج هو الانطباع الأول عن اللغة العربية وعن الثقافة التي تسيرها اللغة وتسوقها للأجانب، لهذا وجب إعطاء صورة حسنة عن اللغة وعن تعدد ثقافاتها و تسامحها. وتحذر الكاتبة من صدم أحاسيس الطلبة الأجانب بأحداث ومواضيع قد تترك أثرا

(1) Auger, Nathalie, Constructions de l’interculturel dans les manuels de langue, Ed. E.M.E, 2007, Belgique, p. 75.

سلبيا في أنفسهم عن اللغة وعن من يتحدثها، فلو أخذنا مثالا بأن المنهج يحتوي على حدث لا يظهر فيه وجه المرأة تماما في أحد الدروس، و تعرض المؤلف لبعض المحظورات التي قد تربك الطالب الأجنبي، لصدم هذا الأخير و أعرض عن تعلمها، لاسيما أن هذه العادة لا تمارس في كل البلدان العربية والإسلامية. لكن الحجاب شيئا قد يكون إيجابيا لأنه قد يعبر عن جانب من الثقافة التي تنفرد بها البلدان العربية أو البعض منها. بالنسبة للغة العربية فالثقافات العربية واللهجات واللغات والديانات متعددة، فلا ينصح بربط اللغة بالديانات بل بالثقافات المتعددة لأنها ليست متشابهة ولا متوافقة، فعندما يورد مؤلف المنهج مشاهدا تصدم الطالب فهو يساهم في تنميط الصورة التي قد يأتي الطالب الأجنبي بها مشبعا، لذلك تعد مناهج اللغات من أخطر وسائل التواصل؛ لأنها الباب الأول الذي يُفتح للطالب الأجنبي، فإن كان هذا الباب سوداويا فهو بهذا قد أكمل الصورة النمطية بصور وأمثلة حقيقية وإن كان المنهج منفتحا ومتعدد الألوان والثقافات العربية و الأجنبية فهو يكون مصححا لهذه الصور التي تصدر عن وسائل الأعلام و يكون قد أنجز إنجازا عظيما في تحطيم هذه الصورة النمطية.

الخاتمة

في هذه الدراسة وكما أشرنا إليه في مقدمتها، فإنها ركزت على المناهج الدراسية للغات الحية لاسيما التواصلية والحدثية اللتان أحدثتا قفزة كبيرة في مجال تعليم اللغات والتفافا في مسار التعليم تاركتان وراءهما بشكل غير مباشر التعليم بالوسائط الكتابية البحتة والقواعد النحوية إلى الانفتاح حول الحديث والتواصل مع أن اللغة العربية هي لغة التواصل دون جدال في ذلك إلا أن من يرعونها لم يراعوا هذا الجانب الإنساني والتواصلي للغة العربية. لم تعد اللغة العربية تعيش في المنطقة العربية فقط بل عبر صداها المحيطات وكثر متعلموها، إلا أنهم صُدموا عند تعلمها بالطرق التي تُعلم بها مما أعطاهم انطباعا بأنها لغة على فراش الموت فلم يجدوا في أساليب التعلم ما يحاكي واقع ثقافة تعلمهم، فتصوروا صعوبتها عبر صعوبة طرق تعلمها، مع أنها تظل لغة سهلة الاكتساب لمن أراد ذلك. فنتساءل بعد ذلك ما الذي أعطى للغة العربية صورة اللغة الميتة؟ هل تعدد لهجاتها؟ أم حقيقية أنها لغة صعبة؟ أم أننا لم نعد نتحدثها ولم نعد نكتبها بالطريقة الصحيحة؟ أم أن طرق تعليمها لم تتفق مع طرق وثقافات التعليم الحديث الذي تربى عليه متعلموها الجدد؟

في هذه الدراسة وضعنا بعض المقترحات التي استيقت من التجربة الفرنسية لتعلم اللغات العربية خصوصا. لكننا لم نناقش سوى التساؤل الأخير من المشكل الأكبر وهي مناهج التعليم التي ظلت جامدة منذ عهد سيبويه و ابن السراج والزجاج و الرماني وابن جني حتى اليوم. لم يطرأ حقيقةً على طرق تعليم اللغة العربية الكثير من التحديث ولم يهتم الباحثون كثيرا بهذا المجال من البحوث مع أن اللغة العربية تشهد طلبا لا مثيل بتعلمها حتى و إن أسهمت التجربة الفرنسية لحد

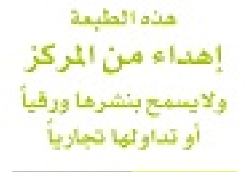
كبير في النهوض بها و اللحاق بالركب إلا أن رعاتها ظلوا في عزلة من هذا كله. نعم هنـاك الكثير من البحوث العلمية المنشورة في أهـم المؤسسات والصروح الفرنسية كالمعهد العالي لدراسات علوم الشـرق وجامعة السوربون التي تهتم بدراسة نحوها وأدبها لكن لم نسمع كثيرا ببحوث علمية و مراكز بحث علمي و أقسام في الجامعات العربيـة لتعليم العربيـة لغير الناطقين بها وطرق إعـداد المعلمين والمناهج والبحث وسياسـة اللغـة ودراسات على الجمهور الراغب في تعلمهـا ، حتى إن طرق التشجيع لم تتخـط حاجز الصمت و قد يكون هنـاك البعض ممن يهتمون بهذا الشأن إلا أن جهودهم تظل محاولات فردية غير مسموعة.

إن مناهج تعليم اللغة العربية هي النافذة الأولى التي تسمح للطلاب بالتعرف على اللغة والثقافة العربية، فإن لم تساهم المناهج في تقديم اللغة العربية في أحسن صـورة لها فمن يـا عساه يفعل؟ بل أنها ساهمت في تسويـق تنميط الصورة للثقافة والدين والشعوب، لهذا فالمناهج لها دور كبير في تسيير الثقافات و نشرها و تحسين الصـورة وتحطيـم الصورة النمطية للغـة العربية. إن لم تتح هـذه المناهج للطالب الأجنبي العثور على ضالته فأين يا عساه يجدها؟

إن ثقافات التعلم والتعليم تشكل ركيزة هامة في تسهيل عملية التعليم، فثقافة التعليـم لمن يسعـى لتعلم العربيـة في فرنسا لا تتناسـب مع ثقافـة وأساليب إعداد المناهـج العربية المعدة في بعض البلدان العربية، فهذه الأخيرة تبدو وكأنها لا تفرق بـين من يتحدثهـا ومن لا يتحدثها، وطرق تعليمها لا تحاكـي ثقافات متعلموها، لذا تبدو غريبة دون هوية تلك اللغة العربية التي لم تعد ترى من يراعيها.

لم نتطـرق في هذه الدراسة لمسائـل عديدة، بل كرسناها لشـرح وتبين ماهية الأدوات المهنيـة والعلميـة والنظرية والتطبيقية التي يمكـن إدخالها على الأساليب والوسائـط القديمـة وكيفيـة تحديثهـا لتتناسب مع واقـع التعليم الحديـث والذي تبنتـه أوروبـا وغيرها مـن الدول في تعليم لغاتهـا، فلم نأت مثلا علـى ذكر التعليم

والمناهج الرقمية الحديثة وأثرها في تحسين نوعية التعليم ولم نتحدث عن التقنيات والدراسات والخطط التي تسبق إعداد المناهج ولم نناقش أنواع المتعلمين ولا أصولهم ولا دواعي تعلمهم لها ولا أعمارهم ولا مستوياتهم التعليمية ولم نتطرق إلى التمارين والأنشطة ولا إلى أنواع الوثائق الحقيقية التي تستعمل وكيفية استغلالها ولا إلى مشكلة تعدد اللهجات و كيفية حل هذه المشكلة في المناهج ولم نأت على ذكر التقييم ولا المستويات ولا الشواهد، بل اكتفينا بالتركيز على أول خطوة تسبق كل هذا كله وهي النظرية التي سيتبناها المنهج في تعليم اللغة العربية الحديثة و تنمية القدرات والمهارات عند الطلبة وفقا لنظريات التواصل.



المراجع

(ملاحظة: تمت ترجمة الاستشهادات بمجهود شخصي)

1. Adam, J-M., Les Textes: types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue, Ed. Nathan, Série "Linguistique), 1992, 223p.

2. Auger, Nathalie, Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue, Ed. E.M.E, 2007, Belgique, 234 p.

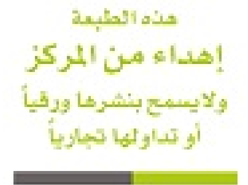
3. Besse, H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, Didier, Crédif, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, 2005, p.183.

4. Beacco, J. C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.,2007, 308 p.

5. Besse, H., La question fonctionnelle", pp. 30-136 in: H. Besse et R. Galisson, Polémique en didactique. Du renouveau en question, Paris, 1980 CLE international, p. 144.

6. Cormon, Françoise, L'enseignement des langues, Théorie et exercices pratiques, Ed. Chronique sociale, Lyon,1992, 210 p.

7. Crahay, M. & Forget, A., Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique. In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) Curriculum, Enseignement et pilo-



tage (pp. 63- 84) Bruxelles: De Boeck, Collection. Raisons éducatives. 2006, 324 p.

8. Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objet d'investigation scientifique ? In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) Curriculum, Enseignement et pilotage (pp. 7- 37) Bruxelles: De Boeck, Collection. Raisons éducatives, 324 p.

9. Cuq, J. P., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. PUG, 2013, Grenoble, 504 p.

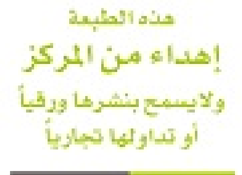
10. Dennery, M., Piloter un projet de formation, du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité, ESF éditeur, Paris, 1999, p.214.

11. Faerch, C. et Kasper, G., Strategies in Interlanguage Communication, Longman, London., 1983.

12. Foester, C., Le rire: aspect non verbal dans l'interaction. In., Le Français dans le Monde 183, Hachette, Paris. 1984.

13. Griggs, Peter, A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive, (79-101) In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, sous la direction de Marie-Laure Lions-Olivier et Philippe Liria, Ed. Diffusion, juin 2003., 285p.

14. Goody, Jack, La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage, traduction de Jean Bazin et Alban Bensa, Ed. De minut, 1979, 274 p.



15. Lhot, E., Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre, Hachette, F., Autoformation, 1995, p. 69-72.

16. Richer, J.J., Lecture du cadre: continuité ou rupture ? (13-49) In. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, juin 2003, Ed. Maison des Langues, Paris, 285 p.

17. Voix et images de France CREDIF,Ed. Didier, Paris, 1960, 254 p.

Rapports:

18. CECR, 2001, p. 192.

19. Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).

20. Conseil de coopération culturelle (éd.) 1981 1980, p. 44

المبحث السادس

سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

د. خالد حسين أبو عمشة(*)

(*) - المدير الأكاديمي لمعهد قاصد لتعليم اللغة العربية الكلاسيكية والمعاصرة.
- المدير التنفيذي لبرنامج دراسات الشرق الأوسط (CASA) في عمّان – الأردن.
- أستاذ زائر في جامعة بريغام يانغ BYU في الولايات المتحدة الأمريكية.
- دكتوراه في الدراسات اللغوية (اللسانيات التطبيقية).
- دكتوراه ثانية في مناهج العربية وطرائق التدريس للناطقين بغيرها.

ملخص

تحاول هذه الدراسة أن تفيد من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بوصفه مرجعاً معتبراً في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها على مستوى الاتحاد الأوروبي في تطوير مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها في مجالات شتى، يمكن إيجازها فيما يلي: تحديد المستويات اللغوية للغة العربية بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وتطوير مبادئ تعليم اللغة وتعلمها، وتوظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة للبرامج اللغوية، وتوظيف الإطار المرجعي في وضع المناهج والخطط الدراسية، وكذلك الحال في الفصول الدراسية من حيث: التعليم والتخطيط للدروس، وتوظيفه كذلك في وضع الاختبارات والتقييم، وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً.

توطئة

يـروم هــذا البحث تسليـط الأضواء على الإطــار المرجعــي الأوروبي المشترك لتعليــم اللغات الأجنبية بوصفه مرجعاً مهمــاً في التخطيط اللغوي بشكل عام وتعلّم اللغات الأجنبية بشكل خاص وتعليمها، كما يوفّر تصوراً واضحاً جليّاً لتطوير خطط اللغة ووضع سلم للمستويات، فضلاً عن تقديمه رؤية عامة شاملة في إدارة البرامج التعليميــة للغــات الأجنبيــة، كما يوفر مبــادئ توجيهيــة لوضع المناهــج الدراسية، ويتعرضـ لوسائـل القياس والتقـويم الحديثة المختلفـة، ويتعرضـ لاستراتيجيات تعلّــم اللغة وتعليمها الفعالة، ويناقش أهم النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التــي تحقق الكفاءة اللغوية في أسرع الطـرق، وأقل وقت، وهو في الوقت ذاته مرجع لإداريــي مدارس اللغات والأكاديميين والمدرسين والدّارسين على حدٍّ سواء، ويصف الكفايات اللازمة للاتصــال وأنواعها، ويوفر رؤية للمهارات والمعارف ذات العلاقة بعمليــة التعلّم والتعليــم، ويساوي بين اللغات والثقافــات، وهو مجال خصب للبحث والدراسة، ومرجع لتأهيل معلمي اللغة البارعين وتطوير مهاراتهم.

تعــود نشــأة الإطار المرجعــي الأوروبــي المشــترك إلى عــام ١٩٩٢ في اتفاقية ماستريخت، واتفاقية أمستردام ١٩٩٧.

ولعل الهدف الأساســ للإطار المرجعي الأوروبي هو إنشاء فضاء تربوي موحد لأوروبــا عبر تطويــر المهارات الاتصاليــة/ التواصليــة للأوربيين، عــبر وضع سلم واضــح وشفــاف للمستويات اللغوية التي انتهى الإطــار الأوروبي من وضعها في ستة مستويات، A1 وA2 وB1 وB1 وC1 وC1، وهو سلّم ثلاثي مزدوج، بمعنى أنه يقسم

الكفايات التواصلية اللغوية إلى ثلاثة مستويات رئيسية: مبتدئ ومتوسط ومتقدم، وينقسم كل مستوى بدوره إلى مستويين، وبالتالي يقع متحدثو أي لغة كانت على مدرج لغوي يتكون من ستة مستويات تقابل تلك المستويات الستة العليا، ويعد هذا الإطار المرجع الوحيد لكل الدول الأوروبية فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية. وهو في النهاية أداة وصفية مرنة تفسح المجال لكل دولة الاختيار بحسب سياقاتها اللغوية والثقافية لكنها في النهاية تعمل وفق إطار عام يجمع كل الأوروبيين في بوتقة واحدة، فالمنهجية والمصطلحات مشتركة، والتطبيقات قد تختلف، والسلم واحد لكل العاملين في الميدان اللغوي.

في ضوء ما سبق يحاول هذا البحث الاستفادة من الإطار المرجعي الأوروبي في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها وخصوصاً في المجالات التالية:

- تحديد المستويات اللغوية بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.
- تطوير مبادئ تعليم اللغة وتعلمها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع المناهج والخطط الدراسية.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في الفصول الدراسية: التعليم والتخطيط للدروس.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الاختبارات والتقييم.
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا.

آملين أن يشكل ذلك اللبنة الأولى في أن يكون لدينا إطار مرجعي عربي يوحد الجهود، وينسق الأعمال، ويحقق الآمال.

المبحث الأول

ما هو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك؟

يوفر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك[١] قاعدة مشتركة لتطوير برامج اللغات الحية، من حيث الرؤية والفلسفة، والأهداف اللغوية، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، والاختبارات، وعمليات التقييم، إلخ في أوروبا الكبرى. ويشرح قدر المستطاع بشكل متكامل ما يجب على متعلمي لغة ما تعلمه لكي يستخدموه بهدف الاتصال والتواصل، كما يصف المعارف و المهارات التي يجب عليهم اكتسابها ليكوِّنوا سلوكا لغويا فعّالا. الوصف يشمل كذلك السياق الثقافي الذي يدعم اللغة. و أخيرا وليس آخراً، الإطار الأوروبي يحدد مستويات الكفاءة التي تمكن من قياس تقدم المتعلم في كل مرحلة تعلّم وفي أي لحظة من الحياة.

لقد أعِدّ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتجاوز صعوبات الفهم والإفهام والاتصال والتواصل التي يواجهها المختصون في اللغات الحية التي تنتج غالباً عن الفرق بين الأنظمة التعليمية. و الإطار يمنح أدواتٍ مهمةً لإداريي التعليم، ولمصممي البرامج، وللمعلمين ولمدربيهم، وللجان الاختباراتٍ وغيرهم... ليفكروا في تطبيقاتهم المعتادة من أجل تحديد جهودهم و تنسيقها وضمان استجابتهم للاحتياجات الفعلية للمتعلمين المكلفين بهم[٢].

يرفع الإطار الأوروبي من شفافية الدروس، والبرامج، والمؤهلات، وذلك

---

(١) انظر: Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages: ص ١ وما بعدها.

(٢) انظر لمزيد من المعلومات: Using the CEFR: Principles of Good Practice October 2011, University of Cambridge. ص ٤ وما بعدها.

لوضعه لقاعدة مشتركة لأوصاف واضحةٍ للأهداف، و للمحتويات و للمناهج، مشجعا بذلك التعاون الدولي في مجال تعليمية اللغات الحية. كما أن إعطاء معايير موضوعية لوصف الكفاءة اللغوية سيسهل الاعتراف المتبادل بالمؤهلات المحصلة في سياقات تعلم مختلفة؛ و بالتالي سيسير في اتجاه الحركية (التنقل) داخل أوروبا.

إن اختيار الإطار الأوروبي بالتأكيد يعد خطوة جريئة لمعالجة التعقيد الكبير للغة الإنسان وما ينتج في أثناء تعلمها من مشكلات نفسية و تعليمية كبيرة. فالاتصال يضع كل الكائن البشري في المحك. الكفاءات التي تم عزلها و تصنيفها في الفقرات التالية تندمج بطريقة معقدة لتجعل من كل شخص كائنا فريدا. و لأن كل فرد هو بمثابة فاعل اجتماعي، فإنه يقيم علاقات مع عدد متزايد باستمرار من المجموعات الاجتماعية التي تتداخل فيما بينها التي جميعها تتحدد بهوية واحدة.

و في إطار النهج متعدد الثقافات يظل الهدف الأساسي لتعليم اللغات الحية تعزيز التنمية المتوازنة لشخصية المتعلم و لهويته؛ ردا على التجربة الغيرية في مجال اللغة والثقافة. و الأمر يرجع للمعلمين و المتعلمين أنفسهم في بناء شخصية سليمة و متوازنة انطلاقا من العناصر المتنوعة التي ستدخل في تكوينها. في الحقيقة يتضمن الإطار المرجعي وصفا لمؤهلات جزئية تتناسب مع معرفة محدودة للغة على سبيل المثال، إذا كان الأمر يتعلق بالفهم و ليس بالتحدث، أو عندما يكون الوقت المتاح لتعلم لغة ثالثة أو رابعة محدودا ويكون من الممكن تحقيق نتائج أكثر مردودية، وذلك باستهداف، التعرف على اللغة عوضاً عن المهارات المبنية على الذاكرة. إن الاعتراف الرسمي بهذا النوع من القدرات سيساعد في تعزيز تعدد اللغات بتعلم عدد كبير و متنوع من اللغات الأوروبية.

إنه باختصار مرجع لعمليات التعلم، والتعليم، والتقويم، بأكبر فاعلية ممكنة[١]، سواء أكنتم متعلمين أم ممارسين لتعليم اللغات أو تقويمها. كما أنه

---

(١) انظر:- Panteia: Simon Broek, Inge van den Ende (2013).THE IMPLEMENTATION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES IN EUROPEAN EDUCATION SYSTEMS. Europuen Parlement

يجيب عن عدد جيد من التساؤلات حول عمليات اكتساب اللغة الثانية[1]:

١. يشجع الممارسين في مجال اللغات الحية، أيا كانوا على طرح مجموعة معينة من الأسئلة، ومن أبرزها:
   - ماذا نفعل بالتحديد في أثناء تواصل شفوي أو كتابي مع الآخر؟
   - ما الذي يمكّننا من التصرف هكذا؟
   - ما هو القدر اللازم من التعلم عندما نحاول استخدام لغة جديدة؟
   - كيف نحدد أهدافنا و نسجل تقدمنا بين الجهل التام و الإتقان الفعال للغة الأجنبية؟
   - كيف تجري عملية تعلم اللغة؟
   - ما العمل لمساعدة الأشخاص على التعلم الأفضل للغة ما؟

٢. يسهل تبادل المعلومات بين الممارسين و المتعلمين.
٣. التعرف على المبادئ الأساسية لعملية تعلم اللغة وتعليمها واستكناه نتائجها العملية، مما يقتضي الإجابة على أسئلة مثل:
٤. ما الذي سيكون المتعلم بحاجة لفعله باللغة؟
٥. ما الذي يحتاج لتعلمه ليكون قادرا على استخدام اللغة لبلوغ هذه الأهداف؟
٦. ما الذي يدفعه إلى الرغبة في التعلم؟
٧. من هو المتعلم: سنه و جنسه، وسطه الاجتماعي و مستواه التعليمي؟
٨. ما هي معرفة المعلم، و مهارته و خبرته التي عليه التعامل معها؟
٩. إلى أي حد يتاح له الولوج للمناهج الدراسية والكتب المرجعية: نحو، و معاجم، إلخ و الوسائل السمعية البصرية و الحاسوبية: مواد و برامج تعليمية؟

(١) انظر: Krashen, S.(1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press

١٠. كم هو الوقت الذي يمكنه تخصيصه، أو الذي يرغب في تخصيصه أو هو قادر على تخصيصه لتعلم لغة ما؟ [١]

ويستند الإطار المرجعي الأوروبي على ثلاثة مبادئ أعلنتها لجنة وزراء مجلس أوروب[٢]:

- **الأول:** إنّ التراث الغني اللغوي والثقافي في أوروبا يشكل مصدرا مشتركا قيِّمـاً يجب المحافظة عليه وتطويره، ومـن الضروري بذل جهود كبيرة في مجـال التعليم، ليصبح هذا التنـوع مصدراً للإثـراء وللتفاهم المشترك بدلا من أن يكون عقبة في التواصل.
- **الثـاني:** إنّ المعرفـة الأفضـل باللغـات الحيـة الأوروبيـة تسهـل عمليات التواصـل و التبادل بـين الأوروبيين ذوي اللغات المختلفـة، و بالتالي، إلى تشجيـع التنقـل و التفاهـم المشـترك والتعـاون في أوروبـا والقضاء على الأحكام المسبقة و التمييز.
- **الثالـث:** إنّ اعتماد الـدول الأعضاء على سياسـة وطنية واحدة في مجال تعليم اللغات الحية وتعلّمها أو تطويرها، سيمكنها من الوصول إلى توافق كبير على مستوى أوروبا بفضل إجراءات هدفها تعاونٌ مستمر فيما بينهم و تنسيقٌ دائم لسياساتها.

---

(1) ()Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:

(٢) انظر: Neus Figueras (2012). The impact of the CEFR, Oxford University Press

المبحث الثاني

نبذة تاريخية عن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

تم تأسيس مجلس أوربا في الخامس عشر من أيار عام ١٩٤٩م من قبل الأعضاء العشرة المؤسسين، وتمثل تلك الدول نواة الاتحاد الأوروبي في شكله الراهن، وتبلغ عدد الدول الأعضاء الآن في الاتحاد الأوروبي ٤٣ دولة أوروبية[(١)]، وتستطيع أي دولة في القارة الأوروبية الانضمام إلى الاتحاد في حال قبلت بالقوانين والمبادئ الأساسية للحرية التي وضعها الاتحاد. وللمجلس كما هو معلوم أهداف سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ولغوية، وما يعنينا هو الجانب اللغوي عبر توفير بعض الأفكار والتوجهات التي تثري عملية التعلّم والتعلم وخاصة في مجال اللغات الحية، محاولا تسليط الضوء على التعليم المتمحور على الطالب الذي يدمج الأهداف والمحتوى وعملية التعلّم والتعليم والتقويم في عملية واحدة متجانسة تكاملية تستند إلى مبادئ الاتحاد العظمى.

وفي ظل هذا الوضع يؤمن الاتحاد بالتعددية اللغوية بحسب ما تقضيه ظروف الزمان والمكان، فربما يمر الشخص الواحد في اليوم الواحد بعدة دول أوروبية تتكلم لغات مختلفة، علماً بأن الاتحاد لا يرمي إلى إلغاء أو تحييد أو التضييق على الهويات المجتمعية والتجمعات الثقافية، والمكونات البشرية الجمعية، للدول الأعضاء وجالياتها، لذلك يحاول الإطار الأوروبي توحيد الأطر التي يمكن التعامل

---

(1) ()http//:en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages و Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages: و Bonnet G. (2007). The CEFR and education policies in Europe. The Modern Language Journal 91/4: 669-672.

بهـا مع هـذا الواقع وتيسيره وتذليل الصعاب أمامه، ومـمـا يرمي إليه جعل النظام التعليمـي عموماً وتعليم اللغات الأجنبيـة خصوصاً يتسم بالمرونـة والتنظيم الأمر الذي سيساعد ساكني الاتحاد على الفهم والإفهام والاتصال والتواصل.

وعليـه تشكلت إرهاصات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بناء على مبادرة مـن الحكومـة الاتحادية السويسرية التـي دعت إلى عقد حلقـة نقاشية للحكومات الدوليـة في سويسرا في نوفمبر ١٩٩١ حول "الشفافيـة والملاءمة في تعلم اللغات في أوروبا: الأهداف والتقويم والاعتماد" و قد خلصت الندوة إلى النتائج التالية[1]:

١. يجـب الاستمـرار في تكثيـف تعلم اللغـات وتعليمهـا في الـدول الأعضاء لتسهيـل وتشجيـع تنقل أكبر، وتحقيـق اتصال دولي أكـثر فعالية يحترم التنـوع الثقـافي والهويات الإثنية، وولـوج أحسـن إلى المعلومة، ولمضاعفة التبادلات بين الأفراد، وتحسين علاقات العمل والتفاهم المتبادل.

٢. يجب أن تكون عملية تعلم اللغات عملية مستمرة مدى الحياة لتحقيق هذه الأهداف، وينبغـي التشجيع عليها وتسهيلها على امتداد النظام التعليمي الأوروبي، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم العالي.

٣. التشجيع على تطوير إطارٍ مرجعي أوروبي لتعلم اللغات في جميع المستويات بهدف:

- تشجيع التعاون وتسهيله بين المؤسسات التعليمية في مختلف البلدان.
- ترسيخ الاعتراف المتبادل بالمؤهلات اللغوية على قاعدة جيدة.
- مساعـدة المتعلمين و المدرسين و منتجـي البرامج الدراسية و هيئات التصديق و مديري التعليم على تحديد جهودهم و تنسيقها.

---

(١) انظر: Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. ص ١١.

وتعود النشأة الحقيقية لهذا الإطار (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك) إلى عام ١٩٩٢ في اتفاقية ماستريخت، واتفاقية أمستردام ١٩٩٧ حين تداعى عشرات اللسانيين والسياسيين للاهتمام بمسألة التعددية اللغوية الأوروبية، وتوفير المناهج الضرورية التي تحقق ذلك، وتأهيل المدرسين القادرين على إبلاغ الطلاب لذلك المستوى، وذلك لمساعدة كل قاطني تلك الدول على اكتساب مستوى جيد من المهارات اللغوية لتمكن الجميع من الاستفادة من الإمكانات التفاعلية وحرية العبور والحركة والعمل في قارة أوربا. فالعولمة فرضت نفسها على أوربا كما فعلت في سائر دول العالم حيث أضحت اللغة الوسيلة الفعالة للترابط الاجتماعي والاندماج الثقافي، لكن الاعتماد النهائي والرسمي للإطار كان في ٢٠٠١ وهي السنة الأوروبية للغات، وقد نُشر بلغتين في بادئ الأمر باللغة الإنجليزية من مطبعة كامبرج، والفرنسية من مطبعة ديدييه، وهو الآن منشور في أكثر من أربعين لغة[1].

والإطار الأوروبي ليس سياسة بحته في حد ذاته بمفهومها الحالي قدر ما هو مرجع تأملي تواصلي حول كل ما يخص اللغة من مفاهيم أبرزها عمليات التعلّم والتعليم والتقييم، إنه تأمل واتصال وتواصل حول كل المفاهيم الصفية.

(1) Council of Europe (2005). Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of results. Retrieved 8 November, 2007؟ ص 11 وما بعدها :

المبحث الثالث

كيف نتعامل مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك؟

يعد الإطار الأوروبي المشترك دليلاً ومرجعاً ومصدراً ثرياً وغنياً ومتنوعاً للعاملين في مضمار تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها على مستويات متعددة، من الدارسين، إلى المدرسين، وواضعي البرامج والمناهج والمواد التعليمية، ومقيمي البرامج اللغوية ومنظريها.

ويمتاز بأنه استند في فلسفته ورؤيته إلى ركنين مهمين في حقل تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، ألا وهما نتائج أبحاث دراسات تعلّم اللغات الثانية المختلفة، وأهم الأساليب والتجارب الناجحة التي خاضها المعلمون والدارسون على حدٍ سواء، فضلاً عن الاستئناس بما وضعته الأمم الأخرى من أدلة ومراجع في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها ولاسيما معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL.

ويقوم الإطار على تنمية الوعي وزيادته، خاصة أنه يتسم بصفات لا تكاد يتصف بها نظام أو إطار أو مرجع آخر، ومن ذلك أن الإطار يُعَدُّ[(١)]:

- مرجعاً وصفياً لا توجيهياً.
- مورداً شاملاً لا انتقائيا.
- شفافاً لا غموض ولا لبس فيه.

(١) انظر:
Ministry of Education, Canada (2013) A Guide to Using the Common Framework of Reference (CFR) with Learners of English as an Additional Language.

- ملتحماً مندغماً لا متعارضاً.
- متعدد الوجوه والوسائل والأغراض.
- منفتحاً وديناميكيّاً.
- غير منغلق فكرياً.
- سهل الاستخدام ليس معقّداً.

ويمكن أن نلخص أن الإطار يجمع في ثناياه توليفة من المبادئ الوظيفية والتواصلية والتفاعلية.

المبحث الرابع

المستويات اللغوية بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

تعدّ مسألة توزيع الدارسين على مستويات لغوية من المسائل التي دار حولها نقاش طويل، وما زالت في كثير من البلاد والبرامج موضع بحث وتنظير وتأصيل، ذلك أن الاتفاق على المستويات اللغوية يعد اللبنة الأساسية في نجاح أي برنامج لغوي انغماسي أو غير انغماسي، وهو الذي يضع جميع العاملين في الميدان على نفس الصفحة، فتكون الرؤى واضحة، والخطوات بينة، والتدابير سلمية، والتقييمات بالتالي واقعية حقيقية. والناظر في الميدان يجد الفرق الكبير في تسمية المستويات وتوزيعها، فبعضهم يرجعها إلى ثلاثة، وآخرين إلى أربعة، وبعضهم إلى خمسة، بل لقد وصلت إلى اثني عشر مستوى، وربما أقل من ذلك وربما أكثر، والخطورة في هكذا وضع هو تحديد الأهداف التي نروم تحقيقها في كل مستوى دراسي، فاختلاط المستويات واختلاف الرؤى بينها يضيع على الدارسين والمدرسين وضع تصور واضح للأهداف التي ينبغي تحقيقها في البرامج اللغوية. فأول ما تحتاج إليه العربية تحديد المدرج اللغوي للناطقين بالعربية أولاً وتطبيق ذلك على دارسي العربية من الناطقين بغير العربية. والمتابع لما يدور في أروقة معاهد العربية للناطقين بغيرها يجد الاختلاف الشاسع والبون الكبير في وضع المستويات وأهدافها وبالتالي مفرداتها وتراكيبها اللغوية، وكل ذلك قد يتعارض مع ما وفرته لنا أبحاث مجالات علم اللغة النفسي والاجتماعي واللسانيات التربوية ونظريات اكتساب اللغة الثانية.

وخروجاً من هذه الأزمة، وهذه المعضلة أرى أن نعتمد على تقسيم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لحين يقدر الله للعربية رجالاً يضعون مثل هذا المرجع برؤية وبصيرة ومرجعية عربية بحتة. ومن خلال تجربتي النظرية البحثية والعملية التدريسية وجدت أن تبني هذا الإطار في تعليم العربية للناطقين بغيرها يحقق نتائج إيجابية جمة، منها توحيد الجهود، وتحقيق أفضل النتائج التي يرغب فيها القائمون على البرامج أو الدارسون أنفسهم؛ لأن هذا المرجع سيوفر لهؤلاء جميعاً

المرجعية من ألف ما يحتاجه الدارس والمدرس إلى يائه.

قسم الإطار المرجعي الأوروبي ناطق اللغة أياً كان إلى ستة مستويات[١]، ينتمي كل مستويين منها إلى مستوى رئيسي، هي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدم: الخامس والسادس. ومما تتماز به هذه المستويات التوصيفات الدقيقة التي وضعت قبالة كل مستوى من المستويات المختلفة، وهي على النحو التالي: إيجازاً ثم تفصيلاً:

- A1 المستوى التمهيدي أو الكفاءة التمهيدية.
- A2 المستوى المتوسط أو مستوى البقاء.
- B1 مستوى العتبة
- B2 المستوى المتقدم أو العملي.
- C1 المستوى المستقل أو مستوى الكفاءة العملية
- C2 مستوى الإتقان أو التمكن.

A مستخدم مبتدئ		B مستخدم مستقل		C مستخدم خبير	
A1 تمهيدي	A2 متوسط	B1 العتبة	B2 المتقدم	C1 المستقل	C2 التمكن

وهذه التوصيفات التي وضعها واضعو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للمهارات المشتركة[٢]:

---

(١) انظر: Brian North (2014). The CEFR in Practice, Cambridge University Press; 1 edition Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning, Teaching, Assessment.

(2) Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning. Teaching. Assessment.

أ١ A١	يستطيع أن يفهم تعابير شائعة يومية وتعابير بسيطة جداً ويستخدمها، بهدف تحقيق الحاجات الملموسة للدارس. كما يقدر على أن يقدم غيره، وأن يطرح على غيره أسئلة تتعلق بحاجاته، على سبيل المثال: حول مكان إقامته، وعلاقاته، وحول ما يملكه، إلخ. ويستطيع أن يجيب عن الأسئلة ذاتها، ويمكنه كذلك التواصل بشكل بسيط إذا كان المخاطب يتكلم ببطء وبوضوح وتعاون.
أ٢ A٢	يقدر أن يفهم جملا تامة، وتعابير غالباً ما تستخدم حول مجالات مباشرة، وذات أولوية للدارس، كالمعلومات الشخصية والعائلية البسيطة، والمشتريات، والمحيط الأقرب، والعمل، كما يستطيع التواصل في أثناء القيام بأعمال بسيطة، وعادية لا تحتاج إلا تبادلاً بسيطاً ومباشراً للمعلومات حول موضوعات مألوفة وعادية. ويستطيع أن يصف بوسائل بسيطة دراسته ومحيطه المباشر، وأن يتحدث عن مسائل ترتبط بالحاجيات المباشرة.
ب١ B١	يستطيع فهم الأمور الأساسية لدى استخدام لغة قياسية وواضحة، خاصة إذا كانت تتصل بأمور اعتيادية في العمل وفي المدرسة وفي التسلية والترفيه إلخ. ويستطيع أن يتدبر أمره في أغلب الظروف التي تواجهه في السفر إلى البلدان التي تستخدم فيها اللغة المستهدفة. ويقدر تقديم فكرة بسيطة مترابطة متماسكة حول مجالات تحظى باهتمامه. ويقدر على أن يتحدث عن حدث أو تجربة أو حلم وأن يصف أمنية أو هدفاً أو أن يتحدث باختصار عن أسباب أو شرح مشروع أو فكرة.
ب٢ B٢	يستطيع فهم المحتوى الأساسي للموضوعات الملموسة والنظرية في النصوص المعقدة ومن ضمن ذلك القيام بمناقشة فنية في تخصصه. وبوسعه التواصل بدرجة من العفوية والسهولة كما في الحديث من أحد المتكلمين بلغته الأم بدون حصول أي توتر لكليهما، وباستطاعته التعبير بوضوح وبدقة حول تشكيلة كبيرة من الموضوعات وإبداء رأيه الخاص حول أحد قضايا الساعة وتقديم الإيجابيات والسلبيات لمختلف الإمكانيات.

ج١ C١	يستطيع أن يفهم عدداً متنوعاً من النصوص الطويلة والمعقدة وفهم بعض المعاني الضمنية. كما يستطيع التعبير بطلاقة وعفوية وبدون إظهار الحاجة للبحث عن الألفاظ المناسبة، ويمكنه استخدام اللغة بطريقة ناجحة ومرنة في حياته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية، ويستطيع التعبير عن الموضوعات المعقدة بوضوح وبطريقة سلسة كما يمكنه إبراز سيطرته على أدوات تنظيم الخطاب وتسلسله وتناغمه.
ج٢ C٢	يستطيع أن يفهم بدون جهد يذكر تقريباً كل ما يقرأه أو يسمعه، ويمكنه إعادة ذكر الأحداث والحجج والبراهين والأدلة من مختلف المصادر المكتوبة والشفوية مع تلخيصها بطريقة منطقية، وباستطاعته التحدث بطلاقة وعفوية تامتين وبدقة لغوية ذات درجة عالية.

ولتحقيق أكبر فائدة ممكنة في مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها أرى الإفادة من سلّم المستويات الذي وضعه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، حول المهارات الإنتاجية والمهارات الاستقبالية، التي تؤكد على مفهوم التواصل والاتصال بشكل كبير، سواء أكان في شكله الشفهي أم المكتوب، فضلاً عن تفصيل القول في كل مهارة جزئية ضمن المستويات الرئيسية، ويمكن عدّ تلك بالأهداف الخاصة التي يرمي كل مستوى رئيسي إلى تحقيقها، وبالتالي فهي تعد مرجعاً ومرشداً للمدرس والدارس وواضع المنهج أيضاً، في الحكم على مدى مناسبة المنهج أو الأنشطة أو الممارسات التعليمة في الغرفة الصفية بشكل عام[١]. وبالتالي فإنها تعد محكاً من محكات التقييم للدارس نفسه وللمدرس، للدارس في قياس درجة تقدمه وللأستاذ في تحويلها إلى إقدار الدارس أو تمكينه من تلك الأهداف الخاصة بكل مستوى فرعي.

سلّم المستويات الفرعية الاستقبالية[٢]

(١) لمزيد من المعلومات انظر: Margit KRAUSE-ONO (2010). Introducing CEFR into the Teaching of Foreign Languages,

(2) Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning, Teaching, Assessment.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
A ١	أستطيع أن أفهم كلمات شائعة وعبارات دارجة متعلقة بي أو بعائلتي أو بالمحيط الملموس والمباشر إذا تكلم الناس ببطء وبوضوح.	أستطيع أن أفهم الأسماء الشائعة والكلمات والجمل السهلة جداً والمتداول في الإعلانات والدعايات وملصقات الحائط والنشرات التجارية.	أستطيع التواصل بشكل مبسّط خاصة إذا المخاطب مستعداً لتكرار كلامه وإعادة صياغة بعضه وتكراره ببطء، ومساعدتي في صياغة ما أقصده. وأستطيع أن أطرح أسئلة بسيطة حول ما أرغب فيه والإجابة عن الأسئلة ذاتها.	أستطيع استخدام عبارات وجمل بسيطة لوصف مكان إقامتي والناس الذين أعرفهم.	أستطيع أن أكتب بطاقة بريدية عن الإجازة أو بريداً إلكترونياً أو رسالة نصية. وأستطيع الكلام عن بعض التفاصيل الشخصية عبر السؤال والجواب كذكر اسمي وجنسيتي وعنواني.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
A ٢	أستطيع أن أفهم عبارات ومفردات شائعة تتعلق بأموري الخاصة (شؤوني الخاصة وعائلتي ومشترياتي والمحيط القريب والعمل كأمثلة). وأستطيع استيعاب فكرة الإعلانات والرسائل السهلة والواضحة.	أستطيع قراءة نصوص قصيرة وسهلة جداً ويمكنني إيجاد معلومة خاصة متوقعة في وثائق شائعة إعلانية وتجارية وفي قوائم الطعام والمواقيت وأستطيع أن أفهم رسائل شخصية قصيرة وسهلة.	بوسعي التواصل في أثناء تأدية مهام بسيطة وعادية لا تتطلب سوى تبادل معلومات سهلة ومباشرة حول موضوعات وأنشطة شائعة. وأستطيع القيام بحوارات بسيطة قصيرة حتى وأن كنت لا أستطيع الاستمرار في الفهم المتواصل بما يكفي لمواصلة الحوار.	أستطيع استخدام متوالية من الجمل والتعبيرات لوصف محيطي وعائلتي وأناس آخرين وظروف حياتي ودارستي ونشاطي المهني الحالي ومحيط البيت ومكان الدراسة.	أستطيع كتابة رسائل بسيطة وملاحظات قصيرة. كما أستطيع كتابة رسالة شخصية بسيطة جداً كرسالة شكر على سبيل المثال.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
B ١	أستطيع أن أفهم الأفكار الأساسية عند استخدام لغة واضحة، حول موضوعات شائعة تتعلق بالعمل والمدرسة والتسلية، إلخ. كما أستطيع أن أفهم الأفكار الكبيرة في العديد من برامج الإذاعة والتلفزيون حول أحداث الساعة أو في مجالات اهتماماتي الشخصية والمهنية في حال كان الكلام بطيئا وواضحا.	أستطيع أن أفهم نصوصاً كُتبت أساسا بلغة عادية تتعلق بعملي كما أستطيع أن أفهم وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر والأماني في الرسائل الشخصية.	أستطيع مواجهة أغلب الظروف التي أتعرض لها في بيئة اللغة الهدف. كما أستطيع المشاركة في المحادثة بدون استعداد مسبق حول موضوعات شائعة أو ذات اهتمام شخصي أم متعلقة بالحياة اليومية (مثل العائلة والترفيه والعمل والسفر والأحداث اليومية).	أستطيع التعبير بطريقة بسيطة وأصف التجارب والأحداث والأحلام والأماني والأهداف، وأستطيع أن أقدم آرائي مشفوعة بالأسباب، وأستطيع سرد قصة أو عقدة رواية، أو عقدة كتاب أو فيلم والتعبير عن ردود أفعالي.	أستطيع كتابة نص بسيط ومتجانس حول موضوعات شائعة أو موضوعات دائرة اهتمامي الشخصي. وبوسعي كتابة رسائل شخصية لوصف تجاربي وانطباعاتي.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
B ٢	أستطيع أن أفهم محاضرات وندوات وخطب طويلة نوعا ما واستيعاب لغة معقدة إذا كان الموضوع معروفاً نوعا ما بالنسبة لي. كما أستطيع أن أفهم أغلب برامج التلفزيون حول أحداث الساعة والأخبار وبوسعي فهم أغلب الأفلام.	أستطيع أن أقرأ المقالات والتقارير حول القضايا المعاصرة التي يتخذ كتّابها مواقف خاصة أو آراء شخصية، وبإمكاني فهم نص أدبي نثري عصري.	يمكنني التواصل بدرجة من العفوية والسهولة تسمح بالتفاعل الطبيعي مع متحدث اللغة الأم كما أستطيع المشاركة بقوة في محادثة في ظروف شائعة وتقديم أفكاري والدفاع عنها.	أستطيع التحدث بطريقة واضحة ودقيقة حول مجموعة كبيرة من الموضوعات المتعلقة بمجالات اهتمامي، وأستطيع التعمق في ذكر أحد الآراء حول أحد موضوعات الساعة وشرح إيجابيات وسلبيات الموضوع.	أستطيع كتابة نصوص واضحة بدرجة من التفصيل حول مجموعة من الموضوعات المرتبطة باهتماماتي. وأستطيع كتابة موضوع أو تقرير وإيصال معلومة أو عرض الأسباب المؤيدة أو المعارضة لأحد الآراء. كما أستطيع كتابة رسائل تركز على التفسير الذي أراه شخصيا للأحداث والتجارب.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
C ١	أستطيع أن أفهم خطابًا طويلاً حتى لو كان دون تنظيم. أستطيع أن أفهم برامج التلفزيون والأفلام بسهولة.	أستطيع أن أفهم نصًا حديثًا أو أدبيًا طويلاً ومعقدًا وأتذوق الأساليب اللغوية المختلفة. وأستطيع أن أفهم المقالات المتخصصة والتعليمات الفنية الطويلة حتى وإن لم تكن متعلقة بتخصصي.	أستطيع التعبير بطلاقة وعفوية دون الحاجة إلى البحث عن كلماتي. وبوسعي استخدام اللغة بسلاسة وفاعلية في العلاقات الاجتماعية والمهنية. كما أستطيع التعبير عن آرائي وأفكاري الخاصة بدقة وربط كلامي بكلام من أتحدث معهم	أستطيع تقديم توصيفات واضحة ودقيقة لموضوعات معقدة مضمنًا إياها محاور مرتبطة بها وذلك للتأكيد على بعض النقاط وإنهاء حديثي بصفة مناسبة.	أستطيع الكتابة بوضوح وتنظيم عن رأيي الخاص. وأستطيع الكتابة حول موضوعات معقدة في موضوع أو رسالة أو تقرير مع التركيز على الأفكار التي أراها مهمة. وأستطيع استخدام الأسلوب المناسب للشخص المخاطب.

المستوى	المهارات				
	الفهم		المحادثة		الكتابة
	الاستماع	القراءة	التفاعل الشفهي	الإنتاج الشفهي	الكتابة
C ٢	لا أواجه أي صعوبة في فهم اللغة الشفوية سواء مباشرة أو في وسائل الإعلام حتى لو كان الكلام سريعا بعد التعود على أي لهجة هؤلاء المتكلمين.	أستطيع أن أفهم بدون صعوبة كل أنواع النصوص وإن كانت مجازية أو معقدة سواء حول الشكل أو المضمون، مثل كتيب التعليمات أو المقال المتخصص أو الكتابات الأدبية.	أستطيع المشاركة بسهولة في كل أنواع المحادثات أو المناقشات مستخدمًا المصطلحات والعبارات الخاصة والشائعة المناسبة للموضوع. وأستطيع الحديث بطلاقة والتعبير الصحيح عن المعاني الدقيقة وفي حال شعرت بالعجز أستطيع إصلاح الوضع بمهارة تخفي ما حدث.	أستطيع أن أتحدث مستخدمًا البراهين الواضحة والسلسة بأسلوب يناسب المقام وبناء عرض منطقي ومساعدة مستمعيي على ملاحظة النقاط الرئيسية.	أستطيع أن أكتب مقالة واضحة بأسلوب مناسب للمقام. وأستطيع تحرير رسائل وتقارير ومقالات معقدة بطريقة واضحة تمكن القارئ من استيعاب وفهما لأفكار الرئيسية. وأستطيع أن ألخص وأنقد كتابيًا أحد المؤلفات المهنية والأدبية.

المستويات المشتركة للكفاءة
سلم التقييم الذاتي

	المجال	الدقة	الطلاقة	التفاعل	تماسك
C2	يظهر مرونة كبيرة في إعادة صياغة الأفكار بأشكال لغوية مختلفة مما يتيح له بأن ينقل بدقة أبعاداً دقيقةً للمعنى من أجل تأكيد ما يريده أو رفع الغموض. كما يظهر تمكّن جيد من العبارات الاصطلاحية و المألوفة.	يحتفظ بثبات على درجة عالية من الدقة أو الصحة النحوية بلغة معقدة، حتى عندما يكون انتباهه في مكان آخر، ويستطيع مراقبة ردود أفعال الآخرين.	يمكنه التعبير بتفصيل وعفوية في حديث طبيعي متجنباً الصعوبات أو بتداركها بكفاءة عالية بحيث لا يكاد المستمع يلاحظ ذلك.	يتفاعل بارتياح وكفاءة ويفهم الإشارات الضمنية دون جهد ملحوظ و يستطيع إعادة إنتاجها. يمكنه التدخل في بناء حوار تبادلي بشكل طبيعي على مستويات مختلفة.	يستطيع أن ينتج خطابا متماسكا ومتناسقاً باستخدامه لهياكل تنظيمية متنوعة بطريقة متكاملة وملائمة، مستخدماً مجموعة واسعة من أدوات الربط والوصل.
C1	يسيطر جيداً على مجموعة كبيرة من الحوارات التي يختار منها الصياغة التي تمكنه من التعبير عنها بوضوح، حول مجموعة واسعة من الموضوعات: تربوية، مهنية، ترفيهية، دون أن يضطر للتقليل مما يريد قوله.	يحتفظ بشكل ثابت على درجة عالية من الصحة أو الدقة النحوية، الأخطاءُ نادرة وغير منتظمة، ومن الصعب ملاحظتها و بشكل عام يقوم بتصحيحها ذاتيا عند ظهورها.	يمكنه أن يعبر بارتياح و عفوية تقريبا دون تعب، الموضوعات الصعبة فقط هي التي قد تعيق التدفق الطبيعي والسلس للحديث.	يمكنه اختيار العبارات المناسبة لتكون مقدمة لحديثه، أو لأخذ الكلمة أو لكسب الوقت للاحتفاظ بها حتى يفكر.	يمكنه إنتاج نص واضح و سلس ذي بناء محكم، مستخدماً البراهين والهيكلة الصحيحة وأدوات الربط والوصل المناسبة.

	المجال	الدقة	الطلاقة	التفاعل	تماسك
B2	يملك ذخيرة جيدة وواسعة من مفردات اللغة تمكنّه من القيام بالوصف الجيد و إبداء رأيه و تطوير حججه دون البحث عن الكلمات بطريقة واضحة.	يظهر سيطرة نحوية جيدة. بحيث لا يرتكب أخطاء تقود إلى سوء الفهم، ويمكنه في أغلب الأحيان أن يصححها بنفسه.	يمكنه أن يتحدث لمدة طويلة نسبياً بإلقاء منتظم للغاية، ر غم أنه قد يتردد و هو يبحث عن التراكيب والعبارات المناسبة.	يبادر في الكلام، ويأخذ دوره في الحديث متى يرغب، و يمكنه أن ينهي محادثة عند الضرورة، بلباقة أو بدونها، كما يمكنه متابعة مناقشة حول موضوعات مألوفة بسهولة.	يمكنه استخدام عدد محدود من أدوات الربط ليصل بين جمله في حديث واضح ومتناسق، على الرغم من أنه قد تكون هناك بعض "التجاوزات" في كتابته الطويلة.
B1	يمتلك قدرات لغوية ومفردات كافية ليكون قادرا على التصرف بشيء من التردد وشيء من الشرح الموسع حول موضوعات مثل العائلة، الترفيه، الانترنت، العمل، الأسفار، الأحداث اليومية.	يستخدم بطريقة قريبة من الصحة عدداً جيداً من التراكيب و لأنماط المتكررة و المعتادة في أوضاع متوقَّعة.	يمكنه أن يتحدث بطريقة مفهومة مع وقفات للبحت عن كلماته وجمله ليقوم بتصحيحات ذاتية خصوصاً في حلقات الإنتاج الحر الطويلة.	يمكنه الدخول في محادثة بسيطة وجهاً لوجه حول موضوع مألوف أو من ضمن اهتماماتها الشخصية ويمكنه دعمها وإنهائها. كما يمكنه أن يردد جزءا مما قاله شخص ما ليؤكد الفهم المتبادل.	يمكنه أن يربط سلسلة من الجمل القصيرة، البسيطة، المنفصلة، في متتالية خطية تقترب من الفقرة.
A2	يستخدم تراكيب أولية مكونة من عبارات مخزّنة و من مجموعات من بعض الكلمات و العبارات التي تستخدم كلها لتوصيل معلومة محددة في مواقف بسيطة من الحياة اليومية و الأحداث الجارية.	يستخدم تراكيب بسيطة بطريقة صحيحة لكنه لازال يرتكب أخطاء أولية من الناحية التنظيمية.	يمكن أن يُفهَم في تدخل وجيز معين، حتى إذا كانت إعادة الصياغة، الوقفات، والانطلاقات الخاطئة ظاهرة.	يمكنه الإجابة على أسئلة و التعقيب على تصريحات بسيطة. يمكنه أن يبدي أنه متابع لكن نادرا ما يكون قادرا على الفهم بما يكفي لدعم المحادثة بمبادرة شخصية منه.	يمكنه ربط مجموعات من الكلمات بأدوات ربط بسيطة مثل "و" أو، ثمّ، "لكن"، "لأن".

	المجال	الدقة	الطلاقة	التفاعل	تماسك
A1	يمتلك قائمة أولية من الكلمات و العبارات البسيطة التي تعبر عن مواقف مألوفة وخاصة وملموسة.	لديه سيطرة محدودة على بعض التراكيب والجمل	يمكنه أن يتصرف باستخدام عبارات قصيرة جداً، معزولة عموماً، بتوقفات متعددة للبحث عن كلماته ليعبر بها عن الموضوعات المألوفة لديه ليدخل العملية الاتصالية	يمكنه الإجابة عن أسئلة بسيطة وطرحها حول تفاصيل شخصية. كما يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة، لكن التواصل يعتمد كلياً على التكرار وببطء شديد للغاية، و يعتمد على إعادة الصياغة والتصحيح.	يمكنه ربط كلمات أو مجموعات كلمات بوصلات أولية جدا مثل "و" أو "إذن".

المبحث الخامس

مبادئ تعليم اللغة وتعلمها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك

يستند تعليم اللغات الأجنبية إلى مجموعة من المعايير والأسس والرؤى التي قد تختلف باختلاف المذاهب الفلسفية والتطورات البحثية المتعلقة بتعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، فقد شهد هذا المضمار تطورات كبيرة ونقلات نوعية على وجه الخصوص في طرائق التدريس ووضع المناهج وتدريب المعلمين ومركزية التعلّم ما بين المنهج الدراسي والمدّرس والدارس. وقد شهدناً خلال العقدين الأخيرين من الزمن الاهتمام بالطريقة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية كردة فعل لكثير من الطرق والمذاهب القديمة ولعل من أبرزها طريقة القواعد والترجمة، فالرؤية العامة إلى اللغة الآن أنها تهدف إلى تحقيق التواصل والتفاعل بين أفراد المجتمع بشكل عام، ومن ثم ظهر اتجاه تعليم اللغة وفق المضمون على أنقاض مداخل المهارات أو الكفايات إلخ، حتى إننا بلغنا مرحلة ما بعد الفلسفات وطرق التدريس التي تجعل المتعلم أساس عملية التعلّم وتسمية الوضع الراهن بمرحلة ما بعد المذاهب وطرق التدريس الخاصة[1].

وعليه فإن الإطار المرجعي الأوروبي قد وضع بعض المبادئ التي ينبغي على المشتغلين في مضمار تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها من الأخذ بها من أجل تحقيق أكبر قدر من الكفاءة اللغوية: الطلاقة والدقة، في برامج تعلّم اللغة. ويمكن تقسيم هذه المبادئ إلى مجموعة من المستويات، وهي قد تتداخل في بعض الموضوعات التي

(1) انظر: Anne Dragemark Oscarson, and Mats Oscarson (2010).Using the CEFR in the foreign language classroom. Published by IATEFLDarwin College. University of Kent.

تحدثت عنها سابقاً أو سأتحدث عنها لاحقاً، لكني لا أجد مفراً من المرور عليها هنا، ومنها ما هو على مستوى الأهداف التعليمية والمهارات اللغوية، ومنها ما له علاقة بالدارس نفسه، ومنها ما له علاقة بالمدرس، ومنها ما له علاقة بالمنهج، ومنها ما له علاقة بطريقة التدريس، ومنها ما له علاقة بآلية التقييم، ومنها ما له علاقة بأسئلة الجودة والإتقان أيضاً.

وأجد لزاماً عليّ أن أتوقف عندها قليلاً مبيناً ومفسراً وموضحاً الكيفية التي يجب أن يكون عليها الحال في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي. ومن أبسط الأمور التي يمكن أن يطرحها مؤسس البرنامج أو مدرس اللغة لدى الشروع في تأسيس البرنامج اللغوي[١]:

- ما المجالات التي سيعمل طلابي فيها بعد التعلّم؟ وأي مواقف سيكون عليهم مواجهتها؟ إذا كان الأمر كذلك، فأي أدوار سيلعبون؟
- مع من سيتعاملون؟
- ما هي علاقاتهم الشخصية و المؤسسية، وفي أي إطار؟
- ما هي الأشياء التي سيكونون بحاجة للرجوع إليها؟
- ما هي المهام التي سيتوجب عليهم إنجازها؟
- ما هي الموضوعات التي سيكونون بحاجة للتعامل معها؟
- هل عليهم أن يتكلموا فقط أو يسمعوا أو يقرؤوا أم كلها معاً؟
- ما الذي سيسمعونه أو سيقرؤونه؟
- في أي ظروف سيتوجب عليهم التصرف؟
- أي معرفة للعالم أو لثقافة أخرى سيتوجب عليهم استحضارها؟

(1) انظر: Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning, Teaching, Assessment.

المبحث السادس

توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة

إن سياق تعليم اللغات الأجنبية له أهداف خاصة وهو ما يحاول الإطار المرجعي الأوروبي التأكيد عليه فضلاً عن إضافة بعض السياقات التربوية الأخرى مما يجب أن تعكسه الأهداف العامة والخاصة للمنهج الدراسي المستند إلى الإطار المرجعي الأوروبي. ويهدف الإطار فيما يهدف إليه إلى تنمية الدارسين تنمية لغوية ومجتمعية وثقافية بغية الوصول إلى المواطنة الصالحة في المجتمعين المحلي والعالمي، ومما جاء في الإطار المرجعي الأوروبي وللإطار أهداف كبرى عامة وأهداف إجرائية خاصة، ومن تلك الكبرى على سبيل المثال تنمية الوعي والمواطنة الصالحة فضلاً عن تنمية الثقة لدى الدارسين بأنفسهم وتعزيز الدافعية والتغذية الثقافية لدى الدارسين جميعاً أمّا الخاصة أو الإجرائية فهي تلك التي تتعلق باللغة ذاتها كأن نقول:

- يهدف المنهج إلى تحقيق القدرة على قراءة الجريدة وسماع الراديو ومشاهدة التلفاز وفهمها، فضلاً عن تصفح الكتب والإنترنت بفهم ونقدٍ واعيين.
- تبادل وجهات النظر حول القضايا الاجتماعية والسياسية إلخ.

إنّ الإطار غني بمثل هذه التوصيفات التي تجعل تحقيقها سهل المنال عبر المستويات الستة الرئيسية، لدرجة أن الإطار زوّد التربويين ببعض النماذج من وسائل وضع هذه الأهداف وتحقيقها كالتمييز بين الحقيقة والخيال، وتعليم مفردات مجالات معينة، وتخمين معاني بعض المفردات من سياقاتها.

ولتسهيـل هـذه العملية فقد حـدد الإطار المرجعي عدد المجـالات الممكنة غير المحددة عموماً في الواقع إلى أربعة مجالات[1]:

- المجال الشخصي.
- المجال العام.
- المجال المهني.
- المجال التعليمي.

ومـمـا ينماز بـه الإطار المرجعـي الأوروبي المزج بين التنميـة اللغوية والمعرفية مشفوعـة بالمهارات الحياتية التي يحتاجها الدّارس كمهارات البحث والاستقصاء والتعامل والمناقشة والتفسير والتعاون.

(1) Council of Europe (2001). The Common European Framework of Refferences for Languages:Learning, Teaching, Assessment.

المبحث السابع

توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع المناهج والخطط الدراسية.

مهنة التعليم شراكة بين مجموعة كبيرة من الأطراف تتعاور جميعاً لتحقيق عملية التعلم والتعليم، وتعد الخطوة الأولى في أي عملية تعليم ناجحة بعد تحديد الأهداف اللغوية والحاجات التعليمية للدارسين وضع الخطط الدراسية والمناهج التعليمية، وهي عملية مشتركة مترابطة متناغمة لا تنفصل عن بعضها البعض، فالخطط والمناهج يجب أن تعكس الأهداف التي تم الحديث عنها سابقاً، ووضعها الإطار تفصيلياً.

وقد حدد الإطار المرجعي ثلاثة خيارات لدى وضع المناهج يجب أن تكون نبراساً ومنارات قبل وضعها، وهي[1]:

١. يجب أن يتساوق المنهج الدراسي الذي يُوضع في ضوء الإطار المرجعي مع فكرة التعددية اللغوية والتنوع اللغوي، مما يعني أن عملية تعلّم اللغة وتعليمها يجب أن تكون متناغمة مع أنظمة التعليم الأخرى في أوروبا مما يسهل على الدارس اتخاذ القرارات والخيارات في تطوير شتى المهارات.

٢. الثاني: الاعتقاد بأن هذا التنوع ممكناً لاسيما في إطار التعليم المدرسي، إلا إذا تساءلنا عن العلاقة بين تكلفة النظام وفعاليته، بحيث يتم تجنب التكرار، وفي المقابل التشجيع على توفير المقاييس ونقل الكفاءات التي ييسرهما التنوع اللغوي.

(1) Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning, Teaching, Assessment.

٣. الثالث: هو أن الاعتبارات والمقاييس التي توضع للمناهج الدراسية لا ينبغي أن تتحدد بلغة معينة، بل لمناهج دراسية متعددة اللغات، وذلك من منظور أن التربية اللغوية العامة واحدة، حيث يفترض أن المعارف اللسانية والقدرات اللغوية بالإضافة إلى معارف التعلم، تنطبق على جميع اللغات.

كما ينبغي الاعتقاد في ضوء الإطار بأنّ:

- كل معرفة للغة معينة هي جزئية، مهما بدت " لغة أم" و "أصلية"،
- كل معرفة جزئية هي أيضا أقل جزئية مما تبدو عليه.
- معرفة اللغة، هو أيضا معرفة أشياء كثيرة عن لغات أخرى، لكن دون أن نعرف دائما بأننا نعرفها. إن تعلم لغات أخرى يسمح عموما بتفعيل هذه المعارف و بجعلها واعية أكثر، و هو عامل لإعطاء القيمة لها بدلا من التظاهر بأنه لا وجود لها.

هذه المبادئ و الملاحظات المختلفة، إذا كانت تترك حرية كبيرة في الاختيار إعداد البرامج و تطويرها، فهي تشجع كذلك على البحث عن الشفافية و الاتساق في تحديد الخيارات و في اتخاذ القرارات.

وهذه مزيد من البيانات التي تساعد في وضع المناهج والخطط الدراسية التي تحقق الأهداف، في ضوء المجالات التي اقترحها الإطار الأوروبي، إنهم مطالبون باتخاذ قرارات مفصلة و ملموسة حول اختيار النصوص و تقدمها، والأنشطة، والمفردات والقواعد التي ينبغي تقديمها للمتعلم. ينتظر منهم أن يقدموا تعليمات مفصلة للفصل و/أو المهمات والأنشطة التي سيتناولها المتعلمون استجابة للمادة المقدَّمة. فمنتجاتهم لها تأثير مهم على عمليات التعليم/التعلم ويجب عليها لا محالة أن تُبنى على فرضيات صريحة بالنسبة لطبيعة عمليات التعلم. وقد اقترح الإطار أنواع النصوص التي ينبغي أن يستعين بها المدرسون وواضعو المناهج

وتوصيفها انتقالا من المكتوب إلى الشفوي ومن السهل إلى المعقد. وهي كالتالي تنظم في:

نصوص قصيرة جدا و بسيطة، خصوصاً ذات الأوصاف القصيرة والبسيطة، لاسيما إذا كانت موضحة. وتعليمات قصيرة و بسيطة، مثلا بطاقات بريدية و إشعارات قصيرة و بسيطة. ونصوص حول موضوعات ملموسة، ونصوص قصيرة و بسيطة، مثلا، رسائل أو فاكسات شخصية أو المعاملات الشائعة، و أغلب اللوحات والإشعارات الشائعة، و الصفحات الصفراء، وإعلانات صغيرة. ونصوص واقعية بسيطة و مباشرة حول موضوعات مرتبطة بمركز اهتمامي. ومنتجات شائعة مثل الرسائل والمطويات والمستندات الرسمية القصيرة والمقالات الصحفية البسيطة والمباشرة حول موضوعات مألوفة تصف الأحداث ونصوص جدلية مكتوبة بوضوح ورسائل شخصية تعبر عن الأحاسيس أمنيات. وتعليمات واضحة و مباشرة مكتوبة بوضوح تخص الأدوات. ومراسلات مرتبطة بمركز اهتمامي. ونصوص واسعة أكثر بما في ذلك مقالات متخصصة خارج مجالي ومصادر متخصصة جدا ضمن مجالي. ومقالات و تقارير حول مشكلات راهنة مكتوبة بوجهة نظر متخصصة ومجموعة واسعة من النصوص الطويلة و المعقدة من النوع الاجتماعي، أو المهني أو الجامعي. وتعليمات معقدة عن آلة جديدة غير معروفة أو حول آلية خارج مجالي. ومجموعة واسعة من النصوص المعقدة، وبشكل عملي كل أشكال الكتابات. كتابات أدبية أو لا، مجردة البنية، أو معقدة البنية، أو مألوفة إلى حد كبير»[(١)].

أما أنماط النصوص الشفهية، فتشمل، على سبيل المثال:

- الإعلانات العامة و التعليمات.
- مؤتمرات، محاضرات، عروض، خُطب.

---

(1) Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning. Teaching. Assessment.

- الشعائر: الاحتفالات الدينية، الخدمات الدينية.
- الحفلات: مسرح، أغاني.
- التعليقات الرياضية: كرة القدم، الملاكمة، سباق الدراجات، فروسية.
- أخبار الراديو أو التلفزيون.
- المناقشات العامة أو المتعارضة.
- المحادثات الشخصية وجها لوجه.
- المحادثات التلفونية.
- مقابلات التوظيف.
- إلخ

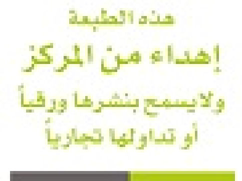
أمّا أنماط النصوص الكتابية فتشمل على سبيل المثال:

- كتب، روايات و أخرى، بما في ذلك المجلات الأدبية.
- المجلات.
- الصحف.
- أدلة التشغيل.
- كتب الطبخ.
- المناهج الدراسية.
- سلاسل الرسوم المتحركة.
- بروشورات و منشورات.
- المطويات.
- المواد الدعائية.
- اللوحات و اللافتات.
- بطاقات التسمية للمتاجر، الأسواق و الأسواق المركزية.
- التغليف و تسميات المنتجات.
- التذاكر.
- نماذج و استبيانات.

- المعاجم: أحادي و ثنائي اللغة، القواميس.
- الرسائل التجارية و المهنية، الفاكسات.
- الرسائل الشخصية.
- التمارين و التراكيب.
- مذكرات العمل، المحاضر، التقارير.
- ملاحظات و رسائل.
- قواعد البيانات: معلومات، أدب، استعلامات.

الدعائم وتشمل

- الصوت الحي.
- الهاتف.
- مكالمات الفيديو.
- المقابلات التلفزيونية.
- الوسائل الصوتية.
- برامج الراديو.
- التلفزيون.
- السينما.
- أجهزة الكمبيوتر.
- البريد الإلكتروني.
- الأقراص المدمجة.
- أشرطة، أقراص و سلاسل فيديو.
- أشرطة، أقراص و سلاسل صوتية.
- المطبوع.
- المكتوب باليد.
- إلخ

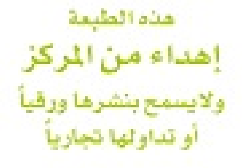


وهذا جدول تفصيلي للمجالات الأربعة سابقة الذكر[1]:

مجال	شخصي	عام	مهني	تعليمي
أمكنة	• في المنزل • الغرف • في الحديقة • مع العائلة • عند الأصدقاء • عند غرباء • في الفندق • في الصحراء • على الساحل	• أماكن عامة: • الشارع • الساحة • الحديقة. • المخازن • الأسواق، • المستشفيات والعيادات • الملاعب والقاعات الرياضية • المسارح والسينما • الترفيه • المطاعم، • المقهى • الفندق • أماكن العبادة	• المكاتب • المصانع • الورش • الموانئ • المحطات • المزارع • المطارات • المخازن • المحلات التجارية، شركات الخدمات، الفنادق • خدمات عامة	• المدارس: قاعات المحاضرات، الفصول، ساحات الاستراحة، الملاعب الرياضية، الممرات، • مؤسسات التعليم العالي: جامعات، قاعات المؤتمرات: قاعات الندوات، • اتحادات الطلاب • سكن الطلاب، المختبرات • المقاصف
مؤسسات	• العائلة • شبكات اجتماعية	• السلطات، المنظمات السياسية، عدالة، الصحة العمومية، جمعيات، المؤسسات الخيرية، الأحزاب السياسية، الجماعات الدينية	• مقاولات: الوظيفة العمومية المتعددة الجنسيات وطنية • نقابات	• مدرسة، مؤسسة تعليم عالي، جامعة، المؤسسات العلمية، الجمعيات المهنية، منظمات التكوين المهني
أشخاص	الوالدان الأطفال الأخوة الأخوال والخالات الأعمام والعمات أبناء العم، وبنات العم الأصهار الخطيب والخطيبة العلاقات الحميمية الأصدقاء المعارف	الموظفون العاديون المثلون الرسميون، بائعو المتاجر الشرطة الجيش قوى الأمن السائقون المراقبون المسافرون اللاعبون المشجعون المتفرجون الجمهور، الندلة، موظفو الاستقبال رجال الدين	أرباب العمل المستخدمون، المديرون الزملاء المرؤوسون موظفو الاستقبال، عمال الصيانة، السكرتير	الأساتذة هيئة التدريس الآباء الزملاء، أساتذة مكلفون بالتدريس، الطلاب، أمين المكتبة، موظفو المختبر، العاملون بالمطبخ، عمال الصيانة، الحراس،

(1) Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages:Learning. Teaching. Assessment.

مجال	شخصي	عام	مهني	تعليمي
أشياء	الديكور/ الأثاث الملابس الأجهزة المنزلية، الألعاب، أدوات ومنظفات شخصية، أعمال فنية، كتب، حيوانات أليفة، حيوانات برية، أشجار، نباتات، تضاريس، البرك اللوازم المنزلية، أمتعة اليد، لوازم الرياضة والتسلية	نقود، محفظة، حقيبة، وثائق رسمية، بضائع، أسلحة، حقائب ظهر، حقائب سفر، كرات، برامج، وجبات، مشروبات، وجبات خفيفة، جوازات سفر، تصاريح، رخص	الآلات المكتبية آلات صناعية أدوات صناعية وحرفية	الأثاث المدرسي، الزي الموحد، لوازم و ملابس رياضية، التغذية، الأجهزة السمعية البصرية، سبورة و طباشير، أجهزة كمبيوتر، حقائب مدرسية
أحداث	احتفالات عائلية، لقاءات، الصدف، حوادث، ظواهر طبيعية، أمسيات، زيارات، التنزه مشيا على الأرجل، أو على دراجة، أو في سيارة، عطل، رحلات، أحداث رياضية	الصدف، الحوادث الأمراض، اجتماعات عامة، محاكمات، مرافعات، محاكم، أيام التضامن، غرامات، توقيف، مباريات، معارض، حفلات، زواج، جنازة	اجتماعات، مقابلات، استقبالات، مؤتمرات تجارية، استشارات، مبيعات موسمية، حوادث عمل، صراعات اجتماعية	العودة للمدارس، الدخول للفصول، نهاية الدروس، زيارات و تبادلات، أيام/أمسيات للآباء أيام/ مسابقات رياضية مشاكل سلوكية



مجال	شخصي	عام	مهني	تعليمي
أفعال	أفعال الحياة اليومية، مثلا: ارتداء الملابس، خلع الملابس، طبخ، أكل، غسيل، بستنه، قراءة، راديو وتلفزيون، أنشطة مسلية، ألعاب/رياضة	تسوق، استفادة من الخدمات الطبية، السفر بواسطة: البر، قطار، باخرة، طائرة، طلعات في المدينة ترفيه، المقارّ الدينية	إدارة الأعمال، الإدارة الصناعية، عمليات الإنتاج، الإجراءات الإدارية، النقل البري، عمليات البيع، تسويق، تطبيقات إعلامية، صيانة المكاتب	التجمع (العام)، دروس، ألعاب، استراحة، أندية و جمعيات، مؤتمرات، عرض، أعمال تطبيقية بالمختبر، ندوات وأعمال موجهة، عمل شخصي، حوارات ومناقشات
نصوص	نصوص تلفزيونية، ضمانات، إيصالات، كتب مدرسية، قصص، مجلات، صحف، مطبوعات إعلانية، بروشورات، بريد خاص، تسجيلات، راديو/ إذاعة	إعلان عام، بطاقات شخصية تغليف، مطبوعات، كتابة على الجدران، تذاكر، جداول زمنية، إعلانات، أنظمة، برامج، عقود، قوائم، نصوص مقدسة، خطب/تجويد	رسائل الأعمال، مذكرة تقرير، تعليمات السلامة، طرق التشغيل، الأنظمة، م مواد إعلانية، بطاقات شخصية تغليف، وصف الوظيفة، الإشارات، بطاقات العمل	وثائق أصلية، كتاب مدرسي، كتاب القراءة، الكتب المرجعية، نص على السبورة، ملاحظات من مصادر مختلفة، نص على شاشة الكمبيوتر، نصوص فيديو، دفتر التمارين، مقالات الصحف، ملخصات، معاجم (أحادي/ثنائي)

الثامن: توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في الفصول الدراسية: التعليم والتخطيط للدروس.

يكون التعليم ناجحاً حين يسعى إلى تحقيق أهداف محددة وواضحة، وفي سياق اللغة يعد وضع تصور واضح للكفاءة اللغوية هو السياق الصحيح والمناسب لعملية التعلّم والتعليم؛ مما يوفر فرصة كبيرة أمام الدارسين للنجاح في مساعيهم وتحقيق أهدافهم فضلاً عن مراقبة أدائهم لأنفسهم ووضع الأهداف التي يستطيعون إنجازها. ومما ينفرد به الإطار المرجعي الأوروبي على مستوى العالم

امتلاكه لقائمة فحص المتعلم الذاتي أو ما يمكن أو يستطيع أن يفعله مع نهاية كل مستوى من المستويات الستة، فهو لا يحتاج لا إلى مدرس ولا مدير برنامج لقياس تطوره اللغوي. وبكلمات أخر إن الإطار وضع الأهداف من الإطار الجماعي إلى الإطار الفردي أي تفريد التعليم حيث يستطيع كل دارس تحديد ما يستطيع تعلمه أو القيام به، وهذا يسمح الإطار المرجعي الأوروبي للمدرس والبرنامج والدارس التركيز على الإيجابيات والسلبيات على حدٍ سواء. كما يوفر الإطار المرجعي الأوروبي فهماً مشتركاً للمستويات والأهداف ومجريات فصول اللغة بشكل عام بين الإدارة/البرنامج والدارسين والمدرسين من أجل وضع أهداف واقعية تستهدف الجميع وربط النتائج بما يستطيع الدارسون فعله بنجاح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإطار المرجعي الأوروبي كونه يهدف إلى تحقيق التفاعل والاتصال والتواصل فإنه يؤكد على المدخل التواصلي[(١)] والحاجات التواصلية للدارسين، متضمناً التعامل مع أعمال الحياة اليومية وتبادل المعلومات والأفكار وتحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم والإفهام الثقافي البيني. وقمين بالإشارة أن الطريقة التواصلية الموجهة تقوم على المهمات اللغوية والتفاعل واستخدام اللغة الهادف. ومن المبادئ التي يمكن أن نستفيد منها من توجيهات الإطار حول الاتصال والتواصل:

- يتعلّم الدارسون عبر هذه الطريقة التواصل الطبيعي، كما أن التواصل الطبيعي وذي المعنى يجب أن يكون هدف النشاطات الصفية.
- الطلاقة هدف أساسي من أهداف هذه الطريقة.
- التواصل يعني تداخل المهارات اللغوية الأربعة معاً.
- التعلم هو عملية بناء إبداعية نتعلّم فيها من الخطأ والصواب.

(١) انظر لمزيد من التفاصيل: William Littlewood(1981). Communicative Language Teaching: An Introduction, Cambridge University Press.

وللمعلم في هذه الطريقة دوران مهمان، هما:

- تسهيل عملية الاتصال في الغرفة الصفية.
- أن يتصرف كمشارك مستقل في عملية التعلّم والتعليم الجماعي في الصف.

يعني أن نركز في هذه الطريقة على:

- علاقة المعلم – الطالب.
- النشاطات.
- المواد التعليمية.
- بما أن الكفاية الاتصالية هي الهدف النهائي من هذه الطريقة فإنه يجب أن نمنح الطالب كل الفرص الممكنة لممارسة الاتصال اللغوي.
- في الغرفة الصفية ووفقاً لهذه الطريقة يجب أن يكون كلام المعلم في الحدود الدنيا، ولا يعني ذلك عدم الحديث إنّما ضبطه ومراعاة درجة مناسبته.
- التعلّم وفق هذه الطريقة يعني أن محور التعلّم والتعليم هو الطالب نفسه. واجب المعلم تسهيل عملية التواصل للطالب عبر اختيار المواد المناسبة وخلق التدريبات الجيدة التي تناسب أهداف الدرس.

وكذلك نتعلم من الإطار:

- تخصيص وقت الصف للنشاطات التفاعلية والواجبات المنزلية للنشاطات الفردية.
- توظيف الواجبات المنزلية في تهيئة الطلاب لنشاطات الصف.
- تخصيص وقت الصف للنشاطات التي تركز على التفعيل والتفاعل والإنتاج وتتيح للطلاب المشاركة بأكبر قدر ممكن.
- تجنّب الشروحات المطولة وأسلوب المحاضرة.

- أهمية الوعي بأن مستوى الكفاءة لدى الطلاب يقوم بالدرجة الأولى على المهارات التي تكونت لديهم وليس على الدروس التي قاموا بتغطيتها.
- ضرورة التركيز على المفردات وتفعيلها وإعطائها من الوقت والنشاطات ما يتناسب وأهميتها كأهم تحدٍ يواجه متعلّمي العربية.
- التركيز على عنصر "الدِّقة" في تكوين المهارات المختلفة بما يلائم مستوى الكفاءة الذي نحن بصدده.
- أهمية وضع سقف عال من التوقعات واختيار مواد ونشاطات تدفع بالطلاب إلى مستوى أعلى من مستواهم في الفهم والإنتاج.
- التركيز على استخدام مواد أصلية في التدريس منذ البدايات الأولى وضرورة التركيز على استراتيجيات الاكتشاف والتخمين في التعامل معها.
- ضرورة الانطلاق دائماً من أولّية الوظيفة اللغوية والسياق النصّي والثقافي والاجتماعي.
- أهمية تعريض المتعلمين إلى واقع اللغة بمستوياتها المختلفة.

المبحث التاسع

توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الاختبارات والتقييم.

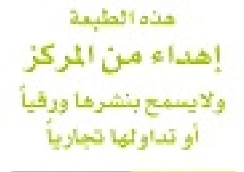
تقوم برامج اللغة على منظومة متكاملة ومن أبرزها التقييم بأنواعه المختلفة، وسبق الذكر بأن الإطار تم وضعه لكي يكون مرجعاً لسياقات مختلفة، ومن تلكم السياقات التقييم والاختبارات، ولا يوفر الإطار تعليمات محددة بقدر ما يمدنا باقتراحات وتوصيفات ينبغي التعامل معها بذكاء وحكمة، لأنه يوجد في الميدان سياقات كثيرة ومتعددة بعضها يناسب الأفراد وبعضها الآخر يناسب الجماعات، ومنها ما يناسب الصغار ومنها ما يناسب الكبار، ومن يريد إجراء الاختيارات أهي الحكومة أم المدرسة، أم الأستاذ، ومن تلكم السياقات التي تحدد طبيعة الاختبار أو التقييم السياق التعليمي، الهجرة، العمل، السياحة، إذ يعدّ السياق والهدف من أهم أركان أي عملية تقييم أو عقد الامتحان.

يركز التقييم التقليدي على ثلاثة مفاهيم تواترت وأضحت من مبادئ التقييم قديماً وحديثاً، وتعتبر أساسية لعملية التقويم، وهي الصلاحية، و الموثوقية و العملية أي القابلية التطبيق في أي تقييم نود إجراؤه في عملية تعليم اللغة وتعلمها[١].

وقد وحّد الإطار رؤية وضع الاختبارات في خمسة نقاط: الألفة، والتحديد، والمعيرة، وتوحيد الإجراءات، والثبات.

إنّ التقييم لا يشمل كفاءة المتعلم فقط فقد يشمل مردودية بعض الأدوات التعليمية أو الطرائق، ونوع الخطاب المنتج فعلا و جودته، و رضا المعلم و المتعلم، و

(١) انظر: Sanja Wagner (2010). Improving Classroom Assessment by Using the CEFR, Published by IATEFLDarwin College, University of Kent.



فعاليــة التعليم، و ما إلى ذلك. ووضعنا الإطار في صــورة أنواع التقييم وأيها ينبغي أن نستخدمه في تقييم مستخدمي اللغة العربية ومتعلميها[1]:

١	تقويم المعرفة	تقويم القدرة
٢	تقويم معياري	تقويم مرجعي
٣	إتقان	استمرار أو متابعة
٤	تقويم مستمر	تقويم منتظم
٥	تقويم تكويني	تقويم تجميعي
٦	تقويم مباشر	تقويم غير مباشر
٧	تقويم الأداء	تقويم المعارف
٨	تقويم ذاتي	تقويم موضوعي
٩	تقيم بناء على سلم	تقويم على لائحة تحكم
١٠	حكم مبني على الانطباع	حكم موجه
١١	تقويم شمولي	تقويم تحليل
١٢	تقويم حسب السلسلة	تقويم حسب الفئة
١٣	تقويم متبادل	تقويم ذاتي

ويميل الإطار إلى الأخذ بمنهجية التقييم في العمود الأيسر لأنها ترتبط بشكل عـام بالمتعلم بعيــداً عن النظرة التقليدية في ربط الدارســين جميعاً معاً، وتقييمهم من الداخل.

(1) () Davidson F. and G. Fulcher (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the
design of language tests: A matter of effect. Language Teaching 40.241-231 :3/

المبحث العاشر

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا.

على الرغم من اختلاف فلسفات التدريس في السنوات الأخيرة وانتقالها من التعليم المتمركز حول المدرس إلى التعليم المتمحور حول الطالب، وغيرها من الأساليب والمسميات يبقى أستاذ العربية للناطقين بغيرها حجر الزاوية في تسيير العملية التعليمية والتعليمية، فهو المايسترو الذي يقود الفرقة بانتظام وتناغم وانسجام، وقد تعددت الدراسات التي تحاول وضع خصائصه أو معاييره ضمن مرجعات مختلفة ومتعددة، منها ما تستند إلى التجربة والممارسة والميدان، وأخرى اشتقت معاييرها من لغات أجنبية وفلسفات وضعية مختلفة، وقليلة بل نادرة تلك التي استلهمت آراء الدارسين أنفسهم، في وضع خصائص المعلم الذي نبحث عنه ونريده لإنجاح تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

لقد مرّ إعداد المعلم في العالم العربي على الأقل بمراحل متعددة كانت بدايتها مع معلم الضرورة ثم تطور الحال إلى معاهد معلمين متوسطة فثانوية وانتقل نقلة نوعية تخصصية عند افتتاح مراكز العلوم والرياضيات والكليات المتوسطة إلى أن وصل أخيرا لإقامة كليات معلمين متخصصة منذ ثمانينات القرن الماضي تعبر عن احتياجات المجتمع وتشارك في تنميته، وبجانب كليات المعلمين كانت كليات التربية المرتبطة بالجامعات.

وفي العقود الأخيرة أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، كما تطورت معرفتنا بنظم ونظريات التعلم والتعليم، وتقدمت كذلك معرفتنا بأدوات وأساليب تقويم الأداء. ويعد اختيار الطالب / المعلم في مؤسسات الإعداد حجر الأساس لمشروع تخريج جيل متمكن من المعلمين عموماً والعربية

للناطقين بغيرها خصوصاً، ومن المسلمات الأولية في هذا الشأن أن يتم اختيار المعلم في ضوء المتطلبات المهنية العالية التي تتطلبها مهنة التدريس، وتحت حراسة منظومة الضوابط والقيم الأخلاقية العظيمة لهذه المهنة السامية. بل إن هناك من التربويين من يذهب في رؤيته لنظام اختيار المعلم إلى حد القول بأن المعلم يولد ولا يُعد، في إشارة إلى أنه مولود أكثر منه مُعد. أي أن التميز والإبداع المهني لدى المعلم هو في العموم تكوين فطري بطبيعته أكثر من أي شيء آخر.

وفي عصرنا الحاضر برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية. منها متابعة تطورات المناهج ووضع نسب محددة لمتطلبات إعداد المعلم مثل الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية والتدريب أثناء الخدمة. كما تتطلب التطورات المتلاحقة والسريعة على الساحة التقنية أن يتعرف المعلم على كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالتلفاز والفيديو والحاسب وبرامجه والإنترنت ونحو ذلك واستخدامها بفاعلية مع طلابه[١].

ومن هنا برزت فكرة تطوير برامج إعداد المعلم لتلبي احتياجات المجتمع التنموية، وتتماشى مع متطلبات العصر (الدايل ١٤٠٩هـ). لذا اهتمت الأجهزة التعليمية المشرفة والمنفذة لبرامج إعداد المعلمين بتهيئة الجو الصحي المادي والمعنوي الذي يعين المستهدفين في برامج إعداد المعلم على الاستعداد لغوياً وعلميا وتربويًا وتقنيًا على القيام بأدوارهم ووظائفهم التعليمية المستقبلية بفاعلية.

ومشكلة النوعية في مستوى معلم اللغة وتأهيله تتجاوز نطاق المحلية فهي تمثل أزمة عالمية خاصة في ضوء العوامل المجتمعية على اختلافها. تكاد تجمع الدراسات الأدبية في مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها على ندرة المدرسين الأكفاء الذين

(١) انظر: The Relevance of the CEFR to Teacher Training, Brian North, Eurocentres Foundation, Zürich

يتمتعون بصفات وخصائص تجمع بين ما هو شخصي، ولغوي، وتربوي وثقافي، فكثيراً ما تركز الأدبيات العربية على ضرورة تأهيل المعلم وإعداد وفق منظومة ثلاثية لا تكاد تزيغ عنها، وهي: التأهيل التربوي، والتأهيل اللغوي، والتأهيل الثقافي[1].

ومن كبرى المعضلات التي يعاني منها النظام العربي في تأهيل المعلمين في اللغة العربية ندرة التدريب العملي في أثناء الدراسة، الأمر الذي يجعلهم يتخرجون بأفكار نظرية لا تمت للواقع بصلة، وغالباً ما يخشون من تطبيق ما تعلموه في الجامعات والبرامج التعليمية مفضلين السير على المنظومة ذاتها التي تعلموا بها ومن خلالها.

وأظنّ أن الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR بفلسفته حول إعداد المعلم وتأهيله قد يشكل مرجعاً مفيداً وموردا جيداً لمعلمي العربية للناطقين بغيرها على المستوى المؤسسات والأفراد، فهو قد حدد خصائص المعلم الجيد في:

المعيار الأول: الجانب الشخصي.

كأن يتمتع بالدافعية والذكاء والقدرة على التغيير وحب ما هو مُقدم عليه، والرغبة الملحة في مساعدة الدارسين.

المعيار الثاني: فهم الإطار الأوروبي.

الإطار المرجعي الأوروبي ليس طريقة فحسب، وليس وصفة سحرية، وفي الوقت ذاته إنه إلى حد كبير أكثر من مجرد مجموعة من ستة مستويات للكفاءة إنه يوفر فرصة للنظر في التخطيط والتدريس والتقييم من وجهات نظر مختلفة، وترابطها جميعاً مع بعضها البعض.

---

(١) انظر: A Teacher's Guide to the Common European Framework, Pearson, Longman. ص ١ وما بعدها.

المعيار الثالث: المحتوى والوعي اللغوي.

المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومهاراتها الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى، ونظريات اكتساب اللغات وتعلمها.

المعيار الرابع: المنهجية والتقويم.

معرفة أنواع التقييم وطرائق تطبيقها، وتطبيق التقييم التأملي بأنواعه الثلاثة: التأمل القبلي، والتأمل في أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي، وأخيراً رفع التقارير عن أداءات الدارسين والمدرسين.

المعيار الخامس: البحث العلمي.

يعد البحث في مجال التعليم من أفضل الوسائل في تطوير مهارات المدرس، والإجابة عن كل التساؤلات التي قد تخطر على باله.

المعيار السادس: المواد الدراسية ومصادر التعلّم.

ينبغي أن يحيط المعلم نفسه علماً بأنواع المواد التعليمية والمصادر التعلمية ومحاولة وضع بعض منها بما يتناسب مع مستويات الدارسين وحاجاتهم.

المعيار السابع: الإدارة الصفية.

تعد الإدارة الصفية من المهارات المهمة لمدرس اللغة عبر خلف بيئة صفية مشجعة ومساعدة على التعليم بشقيها المادي والمعنوي.

المعيار الثامن: إدارة صفوف المحتوى واللغة المتكاملة.

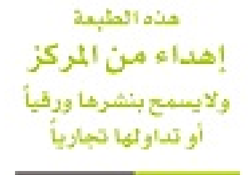
للغة طرائق متعددة في تعليمها، ومنها تدريسها وفق المضمون وليس المهارات فقط، فاللغة كل متكامل.

وينبغي الاهتمام بهذه الأمور جميعها على ثلاثة مستويات: التدريب القبلي أي قبل الالتحاق بتعليم اللغة العربية والتأكد من تحققها، والتدريب في أثناء العمل

وضمان تطبيقها، والتدريب البعدي تعزيزاً وتأكيداً لها وتنميتها. ومنتهى الكلام وبخطوات تطبيقية – بعد امتلاك ما سبق ذكره- ينبغي على المدرس في فصول اللغة ومن وحي الإطار:

- الإيمان بقدرة الطلاب على النجاح في تعلم العربية.
- أهمية خلق روح ايجابية مشجعة داخل الصف.
- أهمية أن يعي الأستاذ (ة) أن دوره داخل الصف هو دور "المدرّب الشخصي" وليس دور "الملقن".
- ضرورة وجود تصور شامل لدى الأستاذ (ة) للأهداف الخاصة المراد تحقيقها في الفصل الدراسي وكذلك للأهداف العامة للبرنامج ككل.
- أهمية أن يكون الأستاذ (ة) قدوة للطلاب في الاستعداد للصف.
- شرح المنهج المتّبع في التدريس والفلسفة التي يقوم عليها الصف وتوضيح التوقعات من البداية والالتزام بها.
- جعل الطالب المسؤول الرئيسي في التحضير والاستعداد لنشاطات الصف.
- مساعدة الطلاب على تطوير أساليب واستراتيجيات فعالة للدراسة.
- تشجيع الطلاب وتزويدهم بمعلومات عن مستوى أدائهم بشكل مستمر.

وفي الختام أقول إن الإطار المرجعي ليس لديه ميول لترويج طريقة تعليمية خاصة ولكنه يحاول تقديم اختيارات وتبادل المعلومات حول هذه الخيارات، وما توافر لدى أوروبا عنها من تجارب أتت من أرض الواقع. على هذا المستوى لا يمكننا إلا الإشارة لبعض الخيارات المأخوذة داخل التطبيقات القائمة و الطلب من مستخدمي الإطار المرجعي بإتمامها انطلاقا من معرفتهم الخاصة و من خبرتهم. إنه مجموعة من " أدلة المستخدم" متوفرة لهذا الغرض .



المراجع

1. Anne Dragemark Oscarson ،and Mats Oscarson (2010). Using the CEFR in the foreign language classroom ،Published by IATEFL Darwin College ،University of Kent.
2. A Teacher's Guide to the Common European Framework ،Pearson ،Longman.
3. Brian North (2014). The CEFR in Practice ،Cambridge University Press; 1 edition
4. Bonnet G. (2007). The CEFR and education policies in Europe. The Modern Language Journal 91/4: 669-672.
5. Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages: Learning ،Teaching ،Assessment.
6. Council of Europe (2005). Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of results. Retrieved 8 November2007 ،
7. Davidson F. and G. Fulcher (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. Language Teaching 40/3: 231-241.
8. http: //en. wikipedia. org/wiki/Common__European__Framework__of__Reference__for__Languages

9. Krashen ،S. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press

10. Ministry of Education ،Canada (2013) A Guide to Using the Common Framework of Reference (CFR) with Learners of English as an Additional Language.

11. Margit KRAUSE-ONO (2010). Introducing CEFR into the Teaching of Foreign Languages،

12. Panteia: Simon Broek ،Inge van den Ende (2013). THE IMPLEMENTATION OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES IN EUROPEAN EDUCATION SYSTEMS. European Parliament

13. Neus Figueras (2012). The impact of the CEFR ،Oxford University Press

14. Sanja Wagner (2010). Improving Classroom Assessment by Using the CEFR ،Published by IATEFL Darwin College ،University of Kent.

15. The Relevance of the CEFR to Teacher Training ،Brian North ،Eurocentres Foundation ،Zürich

16. Using the CEFR: Principles of Good Practice October 2011 ،University of Cambridge.

17. - William Littlewood (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction ،Cambridge University Press.

الخاتمة

الحمد لله الذي يسر إخراج هذا الإصدار، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:-

فهذا مختصر لما حوته هذه البحوث، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات على النحو الآتي:

البحث الأول: مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا: المشكلات والحلول.

تحدث فيه الباحث عن ارتباط تعليم العربية في أوروبا ارتباطاً وثيقاً مباشراً بظاهرة الحضور العربي الإسلامي المكثف في الغرب، وأن المناهج والمقررات المستخدمة في التعليم اكتسبت أهمية كبرى في ظل إقبال منقطع النظير على تعلّم اللغة العربية، يوازيه ضعف التكوين والتأهيل لدى المعلمين، وأن أهل اللغة العربية في أوروبا بإمكانهم مواجهة أغلب تلك التحديات بتغيير طرق العمل، وتأسيس التعاون المشترك، وتبادل الخبرات وإدخال المعايير التعليمية الحديثة، من أجل إصدار مناهج تناسب قيمة العربية كلغة إنسانية وحضارية كبرى.

البحث الثاني: تجربة تعليم اللغة العربية في أسبانيا: عرض وتقويم.

أشار فيه الباحث إلى ارتباط تعليم اللغة العربية في أسبانيا بالاستعراب الذي ركّز في بداياته على دراسة التاريخ والأدب الأندلسيين، ثم وضح أنه بداية الثلاثينيات من القرن الماضي تأسست مدرسة الدراسات العربية في غرناطة، والتي لعبت دوراً مهماً في تعليم العربية، تلاها إنشاء أقسام الدراسات العربية في بعض الجامعات والتي يبلغ عددها الآن ثماني إلى جانب المدارس الرسمية للغات.

وذكر أن الغرض الأصلي من تعليم العربية كان يرمي إلى تكوين باحثين قادرين على فهم النصوص الأدبية والتاريخية الأندلسية المكتوبة بالعربية، ثم تغيرت سبل ووسائل التعليم تدريجيا ليصبح تعليم العربية كتعليم غيرها من اللغات الحديثة من خلال مناهج مدروسة ومضمونة النتائج تؤدي بدارسيها إلى التمكن من تكلمها وكتابتها، وأوضح أن تعليم العربية للطلبة الأسبان بالذات يوفر إمكانيات وتسهيلات لا تتوفر لجنسيات أخرى؛ لكون الأسبانية تشتمل على آلاف المفردات من أصل عربي، إلى جانب أسماء الكثير من الأماكن والمدن والأنهر والوديان.

البحث الثالث: تجربة تعليم اللغة العربية في ألمانيا: عرض وتقويم.

يدرس هذا البحث مراحل تطوير اللغة العربية في ألمانيا، ويعرض الإنجازات الحديثة في تعليمها، ويوضح أن دراسة اللغة العربية وتدريسها لهما تاريخ طويل ومديد في ألمانيا حيث بدأت مع بداية القرن الثاني عشر تحت رعاية الكنيسة، وازداد الاهتمام بها وبالدين الاسلامي في عصر النهضة الأوروبية، واستمر في ألمانيا بالتركيز على فقه اللغة الكلاسيكية من قبل الأساتذة البارزين رايسكه وفلايشر وفيشر وكلهم تابعون لجامعة لايبسيك المركز الرئيسي لتعليم اللغة العربية في ألمانيا، وبعد إتمام مرحلة المستشرقين أُدخلت طرائق جديدة ليصبح أكثر تطبيقاً واستخداماً لوسائل التعليم الحديثة واليوم ساهم هذا التخصص العلمي في فهم أوسع عن شؤون الشرق الأوسط لدى المجتمع الالماني.

البحث الرابع: تجربة تعليم اللغة العربية في بلجيكا: عرض وتقويم.

يدرس هذا البحث تاريخ اللغة العربية في بلجيكا، ويفصِّل في وصف مراحل تعليم اللغة العربية ويناقش أهدافها في المستويات التعليمية المختلفة، وتأثير التحولات العالمية على تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد وذلك في البلاد بأسره جنوبا كان أو شمالا حيث تختلف اللغة الأم، ويتعمّق في الحديث عن الوسائل التعليمية ومن بينها الإليكترونية التي طوّرت في البلاد لغاية الآن، ثم في النهاية يلقي نظرة الى الآفاق المستقبلية وما يُتوقّع منها في هذا المجال.

البحث الخامس: مناهج تعليم اللغة العربية بين النظريات المتطورة والتقليدية: التجربة الفرنسية.

ترصد هذه الدراسة التي استنبطت من التجربة الفرنسية بعضاً من جوانب تطور النظريات المنهجية المعترف بها دوليا في التعليم النموذجي الحديث، وتناقش جهود الباحثين في الدفع باللغة العربية نحو اللغات الحية الأخرى التي تُدرس في المدارس والمؤسسات التعليمية الفرنسية الرسمية وغير الرسمية، وتناقش مدى تطبيق النظريات الحديثة كالنظريات التواصلية والحديثة في تعليم اللغة العربية وفي إعداد مناهج التعليم والمرشد التعليمي للمدرس، وتدرس خواص النظريات التواصلية وكيفية تطبيقها في الواقع على مناهج تعليم اللغة العربية وتنمية القدرات والمهارات عند الفرد، وتدرس أهمية الجانب الثقافي في إعداد المناهج وفي تغيير الصور النمطية عند المتعلم.

البحث السادس: سبل تطوير تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

تحاول هذه الدراسة أن تفيد من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بوصفه مرجعاً معتبراً في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها على مستوى الاتحاد الأوروبي في تطوير مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها في مجالات شتى، يمكن إيجازها فيما يلي: تحديد المستويات اللغوية للغة العربية بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، وتطوير مبادئ تعليم اللغة وتعلمها، وتوظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة للبرامج اللغوية، وتوظيف الإطار المرجعي في وضع المناهج والخطط الدراسية، وكذلك الحال في الفصول الدراسية من حيث: التعليم والتخطيط للدروس، وتوظيفه كذلك في وضع الاختبارات والتقييم، وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً.

وأخيراً أسأل الله العلي القدير أن يكون هذا العمل قد آتى ثماره، وأسأله السداد والتوفيق فيه، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

فهرس الموضوعات